



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

**CARACTERIZAR NECESSIDADES DE INTERVENÇÃO NA
RELAÇÃO ENTRE CONDIÇÕES DE SAÚDE DO
TRABALHADOR E AS SITUAÇÕES EM QUE ELE TRABALHA:
UMA SUBCLASSE DE COMPORTAMENTOS A SER
DESENVOLVIDA NA FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO PARA
INTERVIR NESSA RELAÇÃO**

PATRÍCIA CONSUELO SILVEIRA TOSI

Linha de Pesquisa:

Análise do comportamento em organizações, trabalho e aprendizagem

FLORIANÓPOLIS

2010

PATRÍCIA CONSUELO SILVEIRA TOSI

**CARACTERIZAR NECESSIDADES DE INTERVENÇÃO NA
RELAÇÃO ENTRE CONDIÇÕES DE SAÚDE DO
TRABALHADOR E AS SITUAÇÕES EM QUE ELE TRABALHA:
UMA SUBCLASSE DE COMPORTAMENTOS A SER
DESENVOLVIDA NA FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO PARA
INTERVIR NESSA RELAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. Sílvio Paulo Botomé

FLORIANÓPOLIS

2010

Patrícia Consuelo Silveira Tosi

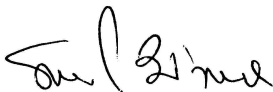
Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que trabalha: uma subclasse de comportamentos a ser desenvolvida na formação do psicólogo para intervir nessa relação

Tese aprovada como requisito parcial à obtenção do grau de Doutor em Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Doutorando, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 29 de julho de 2010.



Dra. Kátia Maheirie
(Coordenadora PPGP)



Dr. Silvio Paulo Botomé
(PPGP-UFSC-Orientador)



Dr. Luiz Antonio Rizzon
(UCS-RS-Examinador)



Dra. Nilva Lúcia Rech Stédile
(UCS-RS-Examinadora)



Dra. Maria Teresa Ceron Trevisol
(UNOESC- Examinadora)



Dra. Olga Mitsue Kubo
(UFSC-Examinadora)

Dr. Roberto Alves Banaco
(PUC-SP-Suplente)

Dra. Mônica Helena Alves Gianfaldoni
(PUC-SP-Suplente)

Dedico aos professores Olga Kubo
e Sílvia Botomé pelo compromisso
com a Psicologia e com a sociedade.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é muito mais do que se mostrar grato por algo. Significa explicitar o quanto somos incapazes de realizar diferentes atividades sem o auxílio – de diferentes tipos e graus – de outras pessoas e ter a oportunidade de valorizar a ajuda recebida. Obrigada:

Ao Prof. Dr. Sílvio Paulo Botomé e Profa. Dra. Olga Mitsue Kubo, por criarem condições de aprendizagens que resultaram no desenvolvimento de múltiplos comportamentos profissionais.

À Profa. Dra. Zenilde Durli, por ter indicado os primeiros caminhos a serem percorridos como docente do ensino superior.

Aos colegas do curso de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, em especial ao Gabriel De Luca e à Elaine Luiz, pela paciência e disposição em ensinar sobre Análise Experimental do Comportamento.

À colega Regina Márcia Brolesi de Souza, pelo seu carinho e empréstimo de materiais.

Aos meus pais Elsa e Silveira, por acreditarem que a melhor herança é o conhecimento.

Às minhas irmãs Ana Cláudia Silveira Busarello e Wivian Nereida Silveira, pelos incentivos.

Aos meus sogros Elia e Walmor, pelos cuidados dispensados ao Lucas nos vários momentos de ausência.

À dona Leda, à Sandra, ao Rodrigo e ao Gabriel, por abrirem a porta de sua casa e me acolherem carinhosamente em Florianópolis.

Às minhas amigas Letícia Lyra e Sandra Coimbra, por ouvirem as minhas lamúrias, me apoiarem nos momentos difíceis e por incentivarem a seguir em frente.

Aos profissionais: Marisa Vargas, pelas correções gramaticais, debates em torno das expressões constituintes dos objetivos de ensino e pelo incentivo incondicional; Givanildo Sommer e Janice Oliveira da Costa, pelo trabalho gráfico realizado.

Ao meu filho Lucas Silveira Tosi, pelo seu amor e pelas brincadeiras em que se passava pelo Prof. Sílvio nos meus momentos de estudo.

Ao meu marido Giovani Tosi – patrocinador deste empreendimento – pela sua paciência, amor, incentivo, ajuda e por mostrar o quanto as aprendizagens decorrentes de cada etapa do doutorado valiam a pena para as diferentes esferas da minha vida.

RESUMO

A “Saúde do Trabalhador” é definida como uma prática que busca contribuir para transformar a realidade relacionada às condições de saúde dos trabalhadores, com base no entendimento dos processos de trabalho, de maneira que promova a “humanização” do trabalho (Dias, 1996). Como um subcampo da Psicologia Organizacional e do Trabalho, a “Saúde do Trabalhador” caracteriza-se pelo estudo e pela intervenção sobre as relações entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha. A complexidade desse objeto explicita a necessidade de intervenções, que vão além dos modelos tradicionalmente reconhecidos pela Psicologia, e uma formação que capacite os profissionais a intervir sobre as complexas relações que se estabelecem entre as variáveis que constituem o objeto de intervenção. Nesse sentido, é relevante o conhecimento produzido pela pergunta “quais são as subclasses de comportamentos que compõem a subclasse geral de comportamento ‘Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha?’”. Para responder à pergunta, foram analisados 241 objetivos de ensino propostos por professores em seus planos de ensino. A pesquisa foi constituída por três etapas, e cada uma foi composta por um ou mais processos, apresentando procedimentos distintos pela natureza do estudo. O exame dos 241 objetivos de ensino possibilitou perceber que, da maneira como os objetivos foram construídos (verbos e complementos), os professores não explicitam o que o futuro profissional precisa estar apto a realizar no exercício profissional. Do total de 241 objetivos, 221 (91,7%) caracterizam-se por serem “falsos objetivos de ensino” e somente 20 (8,3%) apresentam formulações que podem ser consideradas “possíveis comportamentos-objetivos”. Os dados possibilitam demonstrar equívocos conceituais cometidos pelos professores ao formularem os objetivos de ensino, pois as sentenças que os constituem se caracterizam, na maioria, por erros, confusões e enganos em relação ao conceito de objetivo de ensino e sua função no processo de ensinar e aprender. Na maioria (91,7%) dos objetivos, as palavras são vagas, imprecisas e pouco esclarecedoras em relação ao que vai ser ensinado pelo professor e aprendido pelo aluno. Essas características impossibilitaram identificar comportamentos profissionais caracterizadores do subcampo Saúde do Trabalhador, como também identificar aspectos nucleares, considerados importantes pelos profissionais dos cursos de Psicologia, que orientam a formação profissional de psicólogos a intervir na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha. Diante desses dados, as subclasses constituintes da subclasse geral “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha” foram propostas com base no procedimento apresentado por Botomé (1975, 1996a). Foram descobertas 141 subclasses de comportamentos, sendo organizadas e sequenciadas em um sistema comportamental de acordo com critério de abrangência e complexidade. Os resultados da pesquisa são relevantes tanto por explicitarem parte dos comportamentos profissionais de psicólogos para intervir no subcampo Saúde do Trabalhador como também para auxiliar professores no processo de planejar o ensino desses comportamentos.

Palavras-chave: Saúde do trabalhador. Formação de psicólogos. Comportamento profissional de psicólogo. Objetivos de ensino.

ABSTRACT

"Occupational Health" is defined as a practice that seeks to contribute for changing the reality related to health conditions of workers, based on an understanding of working processes in a way that promotes the "humanization" of work (Dias, 1996). As a subfield of Organizational Psychology and Work, "Occupational Health" is characterized by the study and intervention on relations between health conditions of the worker and the work environment. The complexity of this object shows the need for interventions, which go beyond the models traditionally recognized by psychology, and training that enables professionals to intervene on the complex relations established between the variables that constitute the object of the intervention. Thus, one can see the relevance of the knowledge produced by the question "what are the subclasses of behaviors which compose the general subclass of behavior 'To describe the necessities of intervention on the relationship between the health of the worker and the situations he works in?'". To answer the question, we analyzed 241 learning objectives proposed by teachers in their teaching plans. The survey consisted of three stages, and each one was composed by one or more processes, with different procedures according to the nature of the study. The examination of the 241 learning objectives enabled us to realize that, taking into account the way these objectives were constructed (verbs and complements), the teachers do not make it clear for the students what they will expected to do in their future profession. From all of the 241 objectives, 221 (91.7%) are "false teaching objectives" and only 20 (8.3%) show formulations that can be considered "possible behavior-objectives." The data make it possible to demonstrate conceptual errors made by teachers when formulating the educational goal. That is because the sentences in which they are written present, in most times, mistakes, confusion and misunderstandings about the concept of teaching objective and its role in the teaching and learning process. In most of the objectives (91.7%), the words are vague, imprecise and do not give the students a precise idea of what will be taught by the teacher and learned by the learner. These characteristics made it impossible to identify professional behaviors that define the subfield Occupational Health as well as identify core elements considered important by professionals of Psychology, who guide the training of psychologists who will intervene in the relation between the health of the worker and the work environment. Given these data, the subclasses that constitute the general subclass "To describe the necessities of intervention on the relationship between the health of the worker and the situations he works in" were proposed using the procedure presented by Botomé (1996). 141 subclass of behavior were discovered and organized and sequenced in a behavioral system according to criteria of comprehensiveness and complexity. The results of this research are relevant both for making it clear and easy to understand part of the professional behavior of psychologists to intervene in the subfield Occupational Health and also to assist teachers in the process of planning the teaching of these behaviors.

Keywords: Occupational Health. Training of psychologists. Professional behavior of psychologists. Teaching purposes.

RESUMÉ

La « santé du travailleur » est défini comme une pratique qui contribue à transformer la réalité qui concerne aux conditions de la santé des travailleurs, fondée par la compréhension des processus de travail, d'une façon qui promeuve « l'humanisation » du travail (Dias, 1996). Comme un sobchamp de la Psychologie Organisationnel et du Travail, la « Santé du Travailleur » se caractérise pour l'étude et pour l'intervention par rapport entre les conditions de la santé du travailleur et les situations qu'il travaille. La complexité de cet objet précise le besoin des interventions, qui vont au-delà des modèles traditionnellement reconnus par la Psychologie, et une formation qui se rend apte aux professionnels à intervenir sur les rapports complexes qui s'établissent entre les variables qui constituent l'objet d'intervention. Dans ce sens, il est éclatant la connaissance rapportée par la question « quelles sont les sobcategories de comportement qui font part de la sobcategorie générale de comportement » « Caractérise-t-on les besoins d'intervention concerné la relation entre les conditions de santé du travailleur et les conditions dans lesquelles il travaille ? » Pour répondre à cette question, ils ont été analysés 241 buts d'enseignement proposés par les professeurs dans leurs plans d'enseignement. La recherche a été constituée en trois étapes, et chaque une a été composée par un ou plus des processus, en présentant des procédures distincts par la nature de l'étude. L'examen des 241 objectifs de l'enseignement a rendu possible concevoir donc, la façon comme les objectifs ont été établis (verbs et compléments), les professeurs ne précisent pas ce que le futur professionnel a besoin d'être capable à accomplir la pratique professionnel. Au total de 241 objectifs, 221 (91,7%) se caractérisent par être « des faux objectifs d'enseignement » et seulement 20 (8,3%) présentent des formulations qui peuvent être considérées « des comportements objectifs possibles ». Les éléments rendent possible démontrer des équivoques de concept faits par les professeurs en posant les objectifs d'enseignement, car les phrases dont les établissent se caractérisent, la plupart, par des fautes, des confusions et des méprises par rapport au concept d'objectif de l'enseignement et de sa fonction dans le processus d'enseigner et d'apprendre. La majorité (91,7%) des objectifs, les mots sont vagues, imprécises, et peu élucidées par rapport à ce qui va être enseigné par le professeur et appris par l'élève. Ces caractéristiques ont rendu impossible identifier des comportements professionnels du sobchamp « Santé du Travailleur », également identifier les aspects nucléaires, considérés importants par les professionnels des Cours de Psychologie, qui orientent la formation professionnel des psychologues à intervenir dans la relation entre les conditions de santé du travailleur et les conditions qu'il travaille. En face de ces informations, les sobgroupes qui font part du sobgroupe général « Caractériser les besoins d'intervention sur la relation entre les conditions de santé du travailleur et les situations dans lesquelles il travaille » ont été proposées avec le fondement au procédure présenté par Botomé (1996). Ils ont été découvert 141 sobgroupes de comportement, ils sont organisés et mettées en sequence dans un systeme de comportement d'accord le critère d'ampleur et de difficulté. Les résultats de la recherche sont éclatants tant pour préciser part des comportements professionnels des psychologues à intervenir dans le sobchamp « Santé du Travailleur » comme aussi pour aider les professeurs dans le processus de projeter l'enseignement de ces comportements.

Mots-clés : Santé du Travailleur. Formation des psychologues. Comportement professionnel de psychologue. Objectifs d'enseignement.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Diagrama completo de representação da decomposição das subclasses de comportamentos relacionadas à classe “Intervir sobre a relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”	188
Figura 2: Diagrama de representação a decomposição das subclasses de comportamentos relacionadas à subclasse “Decompor conjuntos de variáveis em subconjuntos, unidades e graus de variáveis”	190
Figura 3: Diagrama de representação da decomposição das subclasses de comportamentos relacionadas à subclasse “Caracterizar problemas ou necessidades de diferentes pessoas envolvidas diretamente na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”	197
Figura 4: Diagrama de representação da decomposição das subclasses de comportamentos relacionadas à subclasse “Caracterizar variáveis componentes da condição de saúde do trabalhador”	207
Figura 5: Diagrama de representação da decomposição das subclasses de comportamentos relacionadas à subclasse “Caracterizar as situações de trabalho em que o trabalhador realiza sua atividade profissional”	213
Figura 6: Diagrama de representação da decomposição das subclasses de comportamentos relacionadas à subclasse “Caracterizar os tipos de relações estabelecidas entre as variáveis constituintes das condições de saúde do trabalhador e situações de trabalho”	221

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Representação dos três componentes que constituem a noção de comportamento como a relação entre aquilo que o organismo faz e o ambiente em que o faz.....	31
Quadro 2:	Diferentes tipos de relação básica entre os três tipos de componentes de um comportamento	32
Quadro 3:	Exemplo do procedimento de descrição dos objetivos em unidades de aprendizagem extraídos (ou derivados dos objetivos de ensino).	64
Quadro 4:	Exemplo de registro do nome do conjunto de situação com as quais o psicólogo irá lidar ao apresentar o comportamento de “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”	73
Quadro 5:	Exemplo de proposição de classes de estímulos antecedentes referente a cada conjunto de situações com as quais o psicólogo irá lidar ao apresentar o comportamento “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”	74
Quadro 6:	Exemplo de proposição de classes de estímulos consequentes a cada conjunto de situações com as quais o psicólogo irá lidar ao apresentar o comportamento “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”	75
Quadro 7:	Exemplo de proposição de classes de respostas referente a cada conjunto de situações com as quais o psicólogo irá lidar ao apresentar o comportamento “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”	76
Quadro 8:	Exemplo de nomeação de classes de comportamentos com base na relação entre classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos consequentes.....	77
Quadro 9:	Exemplo de uma representação dos três componentes do comportamento denominado “Analisar as decorrências do acidente de trabalho para o trabalhador”	135

Quadro 10:	Descrições de comportamentos profissionais em relação às descrições gerais de comportamentos relacionadas com produzir conhecimento, produzir aprendizagem e produzir alterações em relação a processos e fenómenos psicológicos.....	140
Quadro 11:	Análise dos aspectos importantes dos três componentes (situação antecedente, classe de resposta e situação consequente) envolvidos no conjunto de situações “Investigação ou produção de conhecimento sobre algum tipo de necessidade ou problema”	163
Quadro 12:	Análise dos aspectos importantes dos três componentes (situação antecedente, classe de resposta e situação consequente) envolvidos no conjunto de situações “necessidades sociais” ou “problemas sociais” de diferentes pessoas.....	165
Quadro 13:	Análise dos aspectos importantes dos três componentes (situação antecedente, classe de resposta e situação consequente) envolvidos no conjunto de situações “condições de saúde do trabalhador”	166
Quadro 14:	Análise dos aspectos importantes dos três componentes (situação antecedente, classe de resposta e situação consequente) envolvidos no conjunto de situações denominado de “Situações de trabalho que fazem referência a processo de trabalho”	167
Quadro 15:	Análise dos aspectos importantes dos três componentes (situação antecedente, classe de resposta e situação consequente) envolvidos no conjunto de situações denominado de “Situações de trabalho que fazem referência às condições de trabalho”	169
Quadro 16:	Análise dos aspectos importantes dos três componentes (situação antecedente, classe de resposta e situação consequente) envolvidos no conjunto de situações “Relação entre variáveis ou conjunto de variáveis”.....	170
Quadro 17:	Comportamentos derivados da análise dos três componentes constituintes do conjunto de situações “Investigação ou produção de conhecimento” envolvidos na subclasse de comportamento “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”, organizados em uma sequência de complexidade.	173

Quadro 18:	Comportamentos derivados da análise dos três componentes constituintes do conjunto de situações “Necessidades sociais ou problemas sociais de diferentes pessoas” envolvidos na subclasse de comportamento “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”, organizados em uma sequência de complexidade	175
Quadro 19:	Comportamentos derivados da análise dos três componentes constituintes do conjunto de situações “Condições de saúde do trabalhador” envolvidos na subclasse de comportamento “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”, organizados em uma sequência de complexidade	176
Quadro 20:	Comportamentos derivados da análise dos três componentes constituintes do conjunto de situações “Situações de Trabalho que fazem referência a processo de trabalho” envolvidos na subclasse de comportamento “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”, organizados em uma sequência de complexidade	177
Quadro 21:	Comportamentos derivados da análise dos três componentes constituintes do conjunto de situações “Situações de Trabalho que fazem referência a condições de trabalho” envolvidos na subclasse de comportamento “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”, organizados em uma sequência de complexidade	178
Quadro 22:	Comportamentos derivados da análise dos três componentes constituintes do conjunto de situações “Relação entre variáveis ou conjunto de variáveis” envolvidas na subclasse de comportamento “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”, organizados em uma sequência de complexidade	180
Quadro 23:	Exemplo de uma decomposição de variáveis constituintes das situações de trabalho	195
Quadro 24:	Exemplo de uma decomposição de variáveis constituintes das condições de saúde do trabalhador	210
Quadro 25:	Exemplo de uma decomposição de variáveis constituintes das situações de trabalho: processos e condições de trabalho.....	217

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1: Distribuição dos percentuais dos objetivos de ensino encontrados nos planos de ensino de acordo com as categorias de organização utilizadas..... 142
- Gráfico 2: Distribuição da quantidade e porcentagem de objetivos de ensino avaliados para identificar componentes dos comportamentos básicos que constituem a subclasse geral de comportamentos denominada “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha” 157
- Gráfico 3: Distribuição da quantidade e porcentagem de categorias de objetivos que apresentam em suas formulações alguma característica dos componentes dos comportamentos básicos que constituem a subclasse geral de comportamento “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha” 158

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1: Representação dos valores da variável “condições de saúde de um organismo”	40
Esquema 2: Representação de cinco maneiras de entender as relações de determinação dos fenômenos na natureza.....	42
Esquema 3: Inter-relações entre algumas variáveis componentes do fenômeno condições de trabalho determinantes nas condições de saúde do trabalhador.	48
Esquema 4: Representação de relações entre variáveis componentes das situações de trabalho – condições e processos de trabalho – e variáveis componentes da condição de saúde do trabalhador.....	224

LISTA DE TABELAS

Tabela 1:	Distribuição da ocorrência de ofertas de disciplinas relacionadas à Psicologia Organizacional e do Trabalho, oferecidas por cursos de graduação em Psicologia de diferentes universidades pelas modalidades “obrigatória” e “optativa”, com a respectiva carga horária e fases em que são realizadas	61
Tabela 2:	Distribuição da quantidade de unidades de objetivos indicados nos planos de ensino de disciplinas relacionadas à Psicologia Organizacional e do Trabalho oferecidas por cursos de Psicologia de diferentes universidades.	62
Tabela 3:	Distribuição da quantidade de objetivos de ensino que apresentam características relacionadas aos conjuntos de situações com as quais o psicólogo necessitará lidar ao apresentar o comportamento “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”	70
Tabela 4:	Unidades de objetivos consideradas “declarações de intenção” propostas como objetivos de ensino	82
Tabela 5:	Unidades de objetivos consideradas “atividades ou ações de professores” propostas como objetivos de ensino	91
Tabela 6:	Unidades de objetivos consideradas “atividades ou atuações escolares dos alunos” propostas como objetivos de ensino.....	95
Tabela 7:	Unidades de objetivos considerados “ambíguos” propostos como objetivos de ensino	103
Tabela 8:	Unidades de objetivos consideradas “expressões vagas ou genéricas” que fazem referência a algum tipo de conhecimento existente	113
Tabela 9:	Unidades de objetivos consideradas “expressões vagas ou genéricas” que fazem referência a contextos de intervenção	114
Tabela 10:	Unidades de objetivos consideradas “expressões vagas ou genéricas” que fazem referência a algum tipo de problema.....	117
Tabela 11:	Unidades de objetivos consideradas “expressões vagas ou genéricas” que fazem referência a “técnicas, procedimentos e instrumentos”	119

Tabela 12: Unidades de objetivos consideradas “expressões vagas ou genéricas” que fazem referência a algum tipo de decorrências ou resultados	122
Tabela 13: Unidades de objetivos consideradas “expressões vagas ou genéricas” que fazem referência à atuação profissional no campo ou área da Psicologia Organizacional e do Trabalho	124
Tabela 14: Unidades de objetivos consideradas “expressões vagas ou genéricas” que fazem referência a “capacidades ou aptidões”	127
Tabela 15: Unidades de objetivos consideradas “expressões vagas ou genéricas” que fazem referência a variáveis determinantes de um fenômeno ou tipos de relações entre fenômenos	128
Tabela 16: Unidades de objetivos consideradas “expressões vagas ou genéricas” que fazem referência a relacionamento com outros profissionais	131
Tabela 17: Unidades de objetivos consideradas “expressões vagas ou genéricas” que são explicitadas nos planos de ensino por meio de palavras confusas ou sem sentido.....	131
Tabela 18: Unidades de objetivos consideradas “possível comportamento-objetivo”	136
Tabela 19: Distribuição da quantidade de componentes de classes de comportamentos propostos ou derivados e classes de comportamentos ou comportamentos resultantes da interação dos três componentes	182

SUMÁRIO

1	CARACTERIZAR NECESSIDADES DE INTERVENÇÃO NA RELAÇÃO ENTRE CONDIÇÕES DE SAÚDE DO TRABALHADOR E AS SITUAÇÕES EM QUE ELE TRABALHA: UMA SUBCLASSE DE COMPORTAMENTOS A SER DESENVOLVIDA NA FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO PARA INTERVIR NESSA RELAÇÃO.....	29
1.1	Definição de comportamento como condição para identificar e desenvolver comportamentos profissionais de psicólogos por meio do ensino	30
1.2	Programação de ensino e a relação com o desenvolvimento de comportamentos profissionais.....	35
1.3	A noção de evento e fenômeno como condição para compreender a relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha	39
1.4	O processo de trabalhar e sua relação com as condições de saúde do trabalhador	43
1.5	A Saúde do Trabalhador no Brasil como objeto de intervenção de um subcampo de atuação profissional do psicólogo	50
2	PROCESSO DE OBTENÇÃO DE DADOS PARA IDENTIFICAR, ORGANIZAR E DECOMPOR A SUBCLASSE DE COMPORTAMENTO “CARACTERIZAR NECESSIDADES DE INTERVENÇÃO NA RELAÇÃO ENTRE CONDIÇÕES DE SAÚDE DO TRABALHADOR E AS SITUAÇÕES EM QUE ELE TRABALHA”	59
2.1	Etapa 1: Processo de categorizar os objetivos apresentados em planos de ensino	59
2.1.1	Fontes de informação	59
2.1.2	Características das instituições na qual eram oferecidos o ensino de graduação de Psicologia cujos planos de ensino foram observados	59
2.1.3	Situação e ambiente	60
2.1.4	Equipamento e material	60
2.1.5	Procedimento	60
2.2	Etapa 2: Processo de identificação, proposição, derivação e sequencição de subclasses de comportamentos e/ou classes de componentes de comportamentos da classe subgeral “caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha	68
2.2.1	Procedimento	68
2.3	Etapa 3: Processo de organizar e decompor subclasses de comportamentos considerados objetivos de ensino	78
2.3.1	Procedimento	78

3	CARACTERÍSTICAS DOS OBJETIVOS DE ENSINO QUE COMPÕEM A FORMAÇÃO DE FUTUROS PSICÓLOGOS PARA ATUAREM NA RELAÇÃO ENTRE SAÚDE E TRABALHO	79
3.1	Objetivos de ensino propostos por meio de expressões que revelam “declarações de intenção” dos professores	81
3.2	Objetivos de ensino propostos por meio de expressões que revelam “atividades ou ações de professores”	90
3.3	Objetivos de ensino propostos por meio de expressões que revelam “atividades ou atuações escolares dos alunos”	93
3.4	Objetivos de ensino propostos por meio de expressões “ambíguas”	101
3.5	Objetivos de ensino propostos por meio de “expressões vagas ou genéricas”	109
3.6	Objetivos de ensino propostos por meio de expressões consideradas possível “comportamento-objetivo”	134
3.7	Características gerais dos objetivos de ensino propostos por professores.....	141
3.7.1	O que revelam as proposições de objetivos de ensino sobre os comportamentos dos professores que lecionam disciplinas que capacitam alunos de Psicologia para intervirem na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha?	144
3.7.2	Características da formação profissional de psicólogos para intervirem na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações de trabalho identificadas por meio das formulações de objetivos de ensino	148
4	ANÁLISE DOS ASPECTOS DO MEIO COM OS QUAIS O PSICÓLOGO PODERÁ LIDAR COMO SUBSÍDIO PARA IDENTIFICAR COMPORTAMENTOS PROFISSIONAIS	155
4.1	O processo de propor e derivar componentes do comportamento envolvidos na subclasse geral “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”	161
4.2	Classes de comportamentos ou comportamentos derivados por meio da análise dos três componentes dos conjuntos de situações envolvidos na subclasse geral “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha” como comportamento-objetivo	172
4.3	Possibilidades e limites do procedimento para identificar classes de comportamentos constituintes da subclasse de comportamento “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha” como comportamento-objetivo.....	180

5	SUBCLASSES DE COMPORTAMENTOS CONSTITUINTES DA SUBCLASSE GERAL DE COMPORTAMENTOS “CARACTERIZAR NECESSIDADES DE INTERVENÇÃO NA RELAÇÃO ENTRE CONDIÇÕES DE SAÚDE DO TRABALHADOR E AS SITUAÇÕES EM QUE ELE TRABALHA”	185
5.1	Características das subclasses de comportamentos envolvidas na subclasse geral “Decompor conjuntos de variáveis em subconjuntos, unidades e graus de variáveis”	189
5.1.1	Aprendizagens necessárias para capacitar psicólogos a apresentar a subclasse de comportamento “Decompor conjuntos de variáveis em subconjuntos, unidades e graus de variáveis”	191
5.2	Características das subclasses de comportamentos envolvidas na subclasse “Caracterizar problemas ou necessidades de diferentes pessoas envolvidas diretamente na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”	196
5.2.1	Aprendizagens necessárias para capacitar psicólogos a apresentar a subclasse de comportamento “Caracterizar problemas ou necessidades de diferentes pessoas envolvidas diretamente na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”	201
5.3	Características das subclasses de comportamentos envolvidas na subclasse “Caracterizar variáveis componentes da condição de saúde do trabalhador”	205
5.3.1	Aprendizagens necessárias para capacitar psicólogos a apresentar a subclasse de comportamento “Caracterizar variáveis componentes da condição de saúde do trabalhador”	208
5.4	Características das subclasses de comportamentos envolvidas na subclasse “Caracterizar as situações de trabalho em que o trabalhador realiza sua atividade profissional”	211
5.4.1	Aprendizagens necessárias para capacitar psicólogos a apresentar a subclasse de comportamento “Caracterizar variáveis componentes das situações de trabalho em que o trabalhador realiza sua atividade profissional”	214
5.5	Características da subclasse “Caracterizar os tipos de relações estabelecidas entre as variáveis constituintes das condições de saúde do trabalhador e situações de trabalho”	219
5.5.1	Aprendizagens necessárias para capacitar psicólogos a apresentar a subclasse de comportamento “Caracterizar os tipos de relações estabelecidas entre as variáveis constituintes das condições de saúde do trabalhador e situações de trabalho”	223

6	DECORRÊNCIAS DO CONHECIMENTO SOBRE O COMPORTAMENTO DE “CARACTERIZAR NECESSIDADES DE INTERVENÇÃO NA RELAÇÃO ENTRE CONDIÇÕES DE SAÚDE DO TRABALHADOR E AS SITUAÇÕES EM QUE ELE TRABALHA” E A RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO PROFISSIONAL	229
6.1	Características dos objetivos de ensino como meio para caracterizar e avaliar o processo de capacitação de futuros psicólogos para atuarem no subcampo Saúde do Trabalhador	230
6.2	Decorrências do procedimento utilizado para propor comportamentos-objetivos constituintes da subclasse mais geral “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”	233
6.3	Decorrências da proposta de subclasses de comportamentos constituintes da subclasse geral de comportamento “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha” para a formação de psicólogos para atuarem no subcampo Saúde do Trabalhador	235
	REFERÊNCIAS	240

1

**CARACTERIZAR NECESSIDADES DE INTERVENÇÃO NA
RELAÇÃO ENTRE CONDIÇÕES DE SAÚDE DO
TRABALHADOR E AS SITUAÇÕES EM QUE ELE TRABALHA:
UMA SUBCLASSE DE COMPORTAMENTOS A SER
DESENVOLVIDA NA FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO PARA
INTERVIR NESSA RELAÇÃO**

O que o psicólogo precisa aprender para ser capaz de caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha? Quais comportamentos intermediários constituem essa subclasse geral de comportamento profissional? Preparar o aluno para o exercício profissional requer desenvolvimento de aprendizagens que o capacite para as intervenções profissionais necessárias em determinado campo ou subcampo. É por meio do ensino que o aluno terá condições de desenvolver aprendizagens para atuar no campo profissional. Ao exercer a atividade profissional, cabe ao psicólogo apresentar comportamentos que produzam resultados e que constituam uma alteração significativa no meio. Essa relação é apresentada por Botomé (2001) como comportamento, ou seja, é a relação entre a ação do organismo e o ambiente que antecede e sucede a ação. Quando o sujeito não percebe e não caracteriza adequadamente os aspectos da situação com a qual irá defrontar, a situação existente não é transformada em outra mais desejável por meio das ações do sujeito. Essas ações serão consideradas ineficazes ou equivocadas, pois o problema ficará sem uma solução ou poderá piorar a situação-problema e levar a prejuízos sociais. A mudança desse tipo de comportamento para o comportamento que gere resultados significativos no meio é denominada de aprendizagem. Ao mudar as classes de respostas e os resultados das classes de respostas do organismo, o profissional torna-se apto a fazer.

A educação tem por objetivo habilitar as pessoas a agirem efetivamente nas situações em que irão viver. Dessa maneira, cabe ao professor planejar ensino com base na especificação do que é necessário produzir como resultado das ações dos alunos, dos aspectos da realidade com que o aluno tomará contato para produzir esses resultados e o que os alunos estarão aptos a fazer para lidar com esses aspectos da realidade (Kubo e Botomé, 2001a). Nessa concepção de educação, os processos de ensinar e aprender necessitam ser planejados e desenvolvidos de maneira precisa, clara e coerente com a realidade que

o aluno irá defrontar-se depois de formado. Dessa maneira, é importante conhecer os aspectos que constituem os componentes do comportamento profissional de um psicólogo, para lidar com a caracterização das necessidades de intervenção sobre a relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha e identificar os comportamentos intermediários que constituem essa subclasse geral de comportamento.

Assim, é importante produzir conhecimento que possibilite responder à pergunta: *“Quais as subclasses de comportamentos que compõem a subclasse geral de comportamento caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha?”*, visto que as descobertas poderão contribuir significativamente para o desenvolvimento do ensino dos futuros profissionais e nortear o exercício profissional dos psicólogos, uma vez que, ao identificar os comportamentos que necessitarão ser desenvolvidos, a atuação passa a ser orientada pela natureza e propriedades das necessidades sociais. Com as possíveis descobertas da pesquisa, os professores terão maior visibilidade para capacitar os alunos a se tornarem aptos para atuar em relação a caracterizar necessidades de intervenção no subcampo¹ de trabalho da Psicologia – Saúde do Trabalhador –, terão melhores condições de projetar e desenvolver o ensino de maneira a garantir a eficácia das intervenções profissionais, aumentando a probabilidade dos profissionais caracterizarem e proporem soluções possíveis e eficazes. Identificar e propor comportamentos profissionais implica um exame sobre a complexidade do fenômeno comportamento e sua relação com o processo de ensinar e aprender.

1.1 Definição de comportamento como condição para identificar e desenvolver comportamentos profissionais de psicólogos por meio do ensino

Por que as pessoas se comportam de determinada maneira? O que se entende por comportamento? Desde os estudos de Pavlov (1927) até os estudos datados de 1969 de Skinner, o entendimento do que é comportamento sofreu uma evolução. No entanto, mesmo no cotidiano leigo como no meio científico, esse fenômeno tem sido definido,

¹ “Subcampos da Psicologia são os segmentos e/ou contextos que caracterizam a atuação do psicólogo, são partes diversificadas do campo de atuação profissional”. (Viecili, 2008).

estudado ou interpretado de maneira que o reduz a uma relação entre estímulos e respostas ou até mesmo como maneira de se comportar. Essa maneira de entender comportamento revela distorções e equívocos em relação aos avanços já produzidos pela ciência.

Tomando por base estudos produzidos pela Análise Experimental do Comportamento, Botomé (2001), em um artigo no qual sistematiza descobertas de vários autores, apresenta a evolução e a complexidade do conceito de comportamento, indo além do que as concepções comumente difundidas consideram a respeito desse fenômeno. O comportamento é definido como um complexo sistema de relações entre o que o organismo faz (a resposta ou ação) e os ambientes (meios físicos e sociais) antecedente e consequente a esse fazer (Botomé, 2001, p.705), isso significa que a relação entre os três componentes do comportamento é que o define. No Quadro 1, é possível identificar de maneira esquemática os três componentes que constituem o fenômeno comportamento.

SITUAÇÃO (Situação antecedente)	AÇÃO (Classe de resposta ou resposta)	CONSEQUÊNCIA (Situação consequente ou resultados ou produtos)
O que acontece antes ou junto com a ação de um organismo.	Aquilo que um organismo faz.	O que acontece depois da ação de um organismo.

Quadro 1: Representação dos três componentes que constituem a noção de comportamento como a relação entre aquilo que o organismo faz e o ambiente em que o faz

Fonte: reproduzido de Botomé (2001, p. 697).

Para estudar qualquer tipo de comportamento, é necessário explicitar os prováveis antecedentes (aspectos da situação de uma classe de respostas), as características dessas classes de respostas e os seus consequentes (aspectos da nova situação que passa a existir por meio da classe de ações apresentada pelo organismo). As relações entre esses três componentes podem ser constituídas por múltiplos cruzamentos, explicitando que o comportamento é sempre um conjunto de relações ou de microrrelações. No Quadro 2, podem ser observados os possíveis tipos de relações básicas entre os três tipos de componentes de um comportamento.

No tipo de relação 1, a situação (os aspectos específicos de uma situação) facilita, favorece, impede ou dificulta a ação de diferentes maneiras, inclusive, criando *necessidades*. Na relação de tipo 2, a ação (propriedades específicas da resposta) do organismo produz ou é seguida por determinados resultados (dela) ou por eventos do meio. Na relação de tipo 3, a oportunidade para a ação produzir um determinado tipo de resultado é sinalizada por algum aspecto (ou por mais de um) da situação. Na relação de tipo 4, as propriedades das consequências da ação exercem influência sobre a probabilidade de ocorrência da classe de respostas do organismo que produziu essas consequências (influi na recorrência da mesma ação). Na relação de tipo 5, algum (ou mais de um) aspecto da situação *sinaliza* a consequência que será obtida, caso a classe de ações seja apresentada. Na relação de tipo 6, a consequência (resultado ou decorrência) da ação faz com que os aspectos do meio (ou alguns desses aspectos), inclusive relações entre aspectos do meio, adquiram propriedades (valores) de sinalização de que, neles, mediante um determinado tipo de ação, será possível obter um determinado tipo de consequência. O que decorre ou se segue à ação dá a aspectos do meio um *significado* que é, em última instância, a própria relação estabelecida. O item 7 [...] mostra o conjunto de relações. Quando um organismo age em um meio, esse conjunto de relações está se estabelecendo, iniciando, fortalecendo, enfraquecendo, aperfeiçoando, deteriorando, etc., conforme o jogo de contingências existentes. (Botomé, 2001, p.701, grifo do autor).

Componentes Tipos de relações	Aspectos da Situação Antecedente (o que acontece antes ou junto com a ação de um organismo)	Resposta de uma classe (aquilo que um organismo faz)	Aspectos da situação consequente (o que acontece depois da ação de um organismo)
1	→	→	
2		→	→
3	←	→	
4		←	→
5	→	→	→
6	←	→	→
7	← →	→ ←	→

Quadro 2: Diferentes tipos de relação básica entre os três tipos de componentes de um comportamento

Fonte: reproduzido de Botomé (2001, p. 701).

Botomé (2001) destaca que essas relações não são fixas e sofrerão alterações em virtude de qualquer mudança em algum aspecto de quaisquer das variáveis que constituem qualquer um dos três tipos de componentes do comportamento. A noção de comportamento é fundamental para realizar o exame dos comportamentos profissionais que alunos do curso de Psicologia precisam apresentar para caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha e, com isso, planejar a formação de psicólogos para atuar com essas variáveis. Para Stédile (1996), o entendimento do comportamento como relação entre a realidade de inserção de uma pessoa, as suas ações perante a realidade e as decorrências de sua ação, permitem afirmar que o profissional, ao agir levando em conta esses três elementos, tem maior probabilidade de produzir resultados relevantes por meio de sua atuação profissional. Mattana (2004) é outra autora que afirma a importância da definição do comportamento como relação para descobrir quais são as relações que um terapeuta comportamental precisa ser capaz de estabelecer com o meio para realmente atuar como tal.

Em estudos sobre a transformação do conhecimento em comportamentos profissionais na formação do psicólogo, Kubo e Botomé (2003) mostram como descobrir comportamentos (relação entre um sujeito, a ação do sujeito e o meio onde essa ação ocorre) a serem propostos como ensino para formação de um profissional, por meio de uma analogia com uma “análise sintática”, sendo apresentados os três componentes básicos: sujeito, verbo e complemento. Os autores demonstram que, em um processo de aprendizagem, o sujeito será considerado o aluno (futuro profissional), o verbo, a capacidade de atuar (ações do profissional) e o complemento, os aspectos do meio no qual as ações ocorrem – conhecimento sobre os fenômenos, objetos, seres, processos, problemas, técnicas, procedimentos. Essa análise comportamental do que ensinar e do que aprender explicita uma maneira de caracterizar um objetivo de ensino, auxiliando no processo de aprendizagem do aluno e permite identificar qual é o objetivo de ensino mais apropriado para caracterizar os comportamentos que os alunos (futuros profissionais) precisam estar aptos a realizar, para serem capazes de caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha, ou seja, é necessário caracterizar as situações com as quais os psicólogos irão lidar, a ação do organismo e definir os resultados.

Para Kubo e Botomé (2001a), ensinar e aprender são classes de comportamentos que constituem o que o professor faz e o que acontece

com o aluno em relação a esse fazer do professor. O processo comportamental denominado “ensinar” define-se pela relação entre o que um professor faz (ações efetivas do professor) e a mudança de comportamento do aluno (aprendizagens efetivas do aluno), ou seja, o ensinar se define pela produção de aprendizagem e não pela intenção ou objetivo do professor ou por uma descrição do que ele faz em sala de aula. O processo comportamental “aprender” é a transformação de uma situação existente em outra mais desejável por meio das ações de um indivíduo. A mudança de comportamento do aluno (não só o que o aluno faz, mas o que está produzindo de transformação no meio) é o que caracteriza o aprender.

Como transformar conhecimentos em comportamentos profissionais? Para responder a essa pergunta, é necessário compreender que a educação tem por objetivo capacitar as pessoas a agirem de maneira efetiva nas situações em que irão viver. Assim, cabe aos professores planejarem um ensino com base na especificação do que é necessário produzir como resultado das ações dos alunos, com que aspectos da realidade o aluno tomará contato para produzir esses resultados e o que os alunos precisarão estar aptos a fazer para lidar com esses aspectos da realidade (Kubo e Botomé, 2001a), ou seja, capacitar os alunos a transformar o conhecimento existente em comportamentos profissionais significativos para a sociedade. Para que isso ocorra, é importante que os professores desenvolvam comportamentos em seus alunos que os tornem capazes de apresentar um papel ativo no processo de produção do conhecimento, que sejam autônomos e críticos (Sagan, 1996), que o processo de ensinar encoraje, desperte interesse, leve o aluno a compreender o que está fazendo. É fundamental que todo o processo de ensinar e aprender seja feito de maneira que garanta o desenvolvimento de aprendizagens socialmente relevantes.

É por meio de ensino que comportamentos profissionais podem ser desenvolvidos. Dessa forma, valendo-se da noção do conceito de comportamento, é possível entender que os processos comportamentais ensinar e aprender explicitam o que o professor faz e o que acontece com o aluno em relação a esse fazer do professor. Portanto, o “ensinar” define-se pela produção de aprendizagem, e o “aprender” é a transformação de uma situação existente em outra mais desejável, por meio das ações do aluno. É possível constatar que, ao definir os objetivos de ensino, é necessário levar em conta os comportamentos que os futuros psicólogos precisarão apresentar para serem capazes de caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha. A definição de

objetivos por si só garante o desenvolvimento de comportamentos? Como o ensino necessita ser planejado para garantir o desenvolvimento dos comportamentos propostos como objetivos de ensino?

1.2 Programação de ensino e a relação com o desenvolvimento de comportamentos profissionais

Na década de 60, na Universidade de Brasília, Fred Keller, Gil Sherman, Carolina Bori e Rodolpho Azzi desenvolveram um sistema de ensino que ficou conhecido como Sistema Personalizado de Ensino, Ensino Individualizado ou Ensino Programado Individualizado (PSI). Nesse modelo de ensino, o processo de ensinar era orientado pela atuação do aluno e não do professor. O que o aluno fazia e aprendia constituía as atividades-fim e o que o professor realizava, as atividades-meio (Stédile, 1996; Nale, 1998). Além do professor ficar sob controle das aprendizagens dos alunos, outros aspectos podem ser considerados nucleares da proposta do PSI como: de acordo com as características dos alunos, a aprendizagem necessitaria ocorrer em pequenos passos; de acordo com as suas aprendizagens, os alunos poderiam prosseguir no programa de ensino; ao apresentar o desempenho, o aluno receberia informações que possibilitassem verificar a adequação desse desempenho; e avaliar constantemente os processos de aprendizagem do aluno e os procedimentos dos professores como condição para o aperfeiçoamento do programa de ensino (Teaching Machines Incorporated, 1961; Matos, 2001). Essa maneira de conceber o ensino apoiava-se nos princípios estudados e sistematizados da Análise Experimental do Comportamento, em que por meio do arranjo de contingências os comportamentos fossem aprendidos de modo mais efetivos.

Nale (1998), ao examinar a evolução das pesquisas sobre programação de ensino no Brasil e o papel de Carolina Bori nesse processo, explicita que a construção dos programas baseados no Ensino Programado Individualizado (PSI) se caracterizava pela reutilização de materiais usados nos cursos tradicionais, adaptando-os em cursos programados, com passos sequenciais, instruções escritas, instrumentos de avaliação do conteúdo para cada passo, entre outros. No entanto, esse sistema de ensino não considerava os objetivos como objeto de apreciação.

De acordo com Nale (1998), foi Carolina Bori a primeira pesquisadora a destacar a importância da escolha de comportamentos relevantes a serem propostos como objetivos de ensino, contribuindo de

maneira significativa para os avanços da programação de ensino no Brasil. Nesse sentido, o planejamento das contingências só ocorre a partir da proposição dos objetivos (aonde se quer chegar), e de maneira que aproxime ao máximo o aluno às condições nas quais vai atuar, ou seja, a programação de ensino passa a centrar-se na identificação e análise das diversas contingências envolvidas nos diferentes objetivos de ensino e na programação de atividades que garantissem essas contingências. A proposição de objetivos de ensino – comportamentos-objetivos que precisam ser ensinados –, feita por professores, passa a ser debatida e considerada como ponto de partida para o planejamento do ensino. O professor passa a ter que propor e avaliar o que o aluno deverá ser capaz de fazer nas situações onde irá atuar, em que situações, e o que é preciso produzir como resultado de suas ações. Isso significa propor objetivos referentes a comportamentos dos alunos.

Com base na concepção de que um objetivo de ensino necessita expressar a relação existente entre os três componentes do comportamento profissional – situação antecedente, classe de resposta e situação consequente – o professor passa a ficar sob controle do que quer ensinar – comportamento-objetivo – e principalmente sobre a realidade com a qual o futuro profissional necessitará estar apto a intervir. A definição do que ensinar é orientada pelas necessidades sociais, o que Kaufman (1977) denomina de necessidades externas.

Para Botomé (1980), Botomé e Kubo(2003a), os comportamentos relevantes a serem propostos como objetivos de ensino podem ser descobertos por meio das situações profissionais que o profissional precisará estar apto a enfrentar no exercício do seu trabalho. Ao propor objetivos para um programa de ensino, o professor necessita considerar os três componentes envolvidos na relação entre o que o organismo faz e o ambiente (noção de comportamento), de modo que identifique os aspectos que caracterizam a situação que o profissional vai lidar, as ações do organismo e estabeleça os resultados que interessam.

Botomé (1975, 1996a), ao propor um procedimento para encontrar os comportamentos que constituem as aprendizagens envolvidas em um objetivo de ensino, explicita etapas que constituem esse processo. Ao programar o ensino, primeiramente, o professor precisa considerar a realidade com que o aluno vai lidar e, com base nesse aspecto, decidir o que precisa ser ensinado. Em seguida, é preciso decompor os comportamentos complexos em comportamentos mais simples por meio da pergunta: O que o aprendiz precisa estar apto a fazer para conseguir realizar esse comportamento? A resposta a essa pergunta expressa o comportamento que pode ser eleito como

importante e expresso como objetivo terminal. O professor, ao fazer essa pergunta para cada comportamento, tem a possibilidade de identificar comportamentos mais simples (intermediários) do que o objetivo terminal. A pergunta pode ser repetida até um nível de pequena complexidade, considerando que o objetivo terminal possui o grau mais alto de complexidade. A pergunta será interrompida quando forem identificados os comportamentos que os aprendizes já são capazes de realizar antes de começar o programa de ensino (comportamentos já existentes). O processo de decomposição do comportamento que constitui o objetivo terminal possibilita que o professor tanto identifique as aprendizagens intermediárias necessárias para o ensino do objetivo terminal como sequencie essas aprendizagens de acordo com os níveis de complexidade. Essa condição favorece a aprendizagem dos comportamentos que constituem objetivos intermediários de ensino do menor para o de maior complexidade.

O procedimento proposto por Botomé (1975, 1996a) pode servir como orientador para professores descobrirem classes de comportamentos intermediárias que podem constituir a subclasse mais abrangente “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha” que necessitam ser desenvolvidas na capacitação de psicólogos para atuarem no subcampo “Saúde do Trabalhador”. Dessa forma, o professor, ao utilizar o procedimento proposto por Botomé (1975, 1996a), ao programar o ensino para desenvolver as subclasses de comportamentos constituintes da subclasse geral, tem maior visibilidade sobre o que ensinar. Isso significa, maior probabilidade de identificar as aprendizagens necessárias para capacitar o futuro psicólogo a apresentar os comportamentos propostos como objetivos (terminal e intermediários).

Com base nos princípios de programação de ensino, o professor tem a função de arranjar as contingências para que o aluno apresente o desempenho proposto como objetivo de ensino. Ao programar o ensino, o professor passa a ser o responsável por controlar a ocorrência dos comportamentos propostos por meio dos objetivos de ensino e da programação das condições para que esses comportamentos se desenvolvam. Para Moreira (2004), o controle exercido pela análise do comportamento está relacionado à emissão de comportamentos que promovam reforço imediato, em estabelecer reforço diferencial de aproximações sucessivas do comportamento (que aumentam o contato do aluno com o sucesso), em respeitar o repertório de entrada e o ritmo de cada aluno, reforçando positivamente. Dessa maneira, o professor

estará contribuindo para que o aluno fique sob controle dos estímulos que de fato devem controlar o seu comportamento, tornando o processo de aprendizagem mais efetivo, isto é, mais rápido e com efeitos mais duradouros, e menos aversivos.

Cortegoso e Botomé (2002), ao pesquisarem sobre comportamentos de agentes educativos como parte de contingências de ensino de comportamentos de crianças e jovens, indicam a importância do programador de ensino apresentar um repertório comportamental que o possibilite a criar condições para o desenvolvimento de comportamento nos aprendizes de maneira que os consequencie, aumentando, assim, a probabilidade de ocorrência dos comportamentos desejados e diminuindo a probabilidade de ocorrência dos comportamentos indesejáveis. Kubo e cols. (2005), ao avaliarem um programa para ensinar comportamento empático para crianças em contexto clínico, explicitam que o programador precisa ser capaz de caracterizar com precisão os comportamentos que precisarão ser aprendidos e conhecer os procedimentos apropriados para programar o ensino.

Matos (2001), ao analisar as contingências que constituem o aprender e o ensinar, também explicita alguns comportamentos do programador ao planejar as condições de ensino. Para a autora, à medida que os alunos apresentarem mudança de comportamento, este precisa ser imediatamente reforçado, principalmente por contingências naturais, para aumentar a frequência da resposta e garantir efeitos mais fortes e duradouros sobre a probabilidade da resposta de uma classe desejada; com base nos princípios de progressão gradual ou de aproximações sucessivas, o programador tem de estabelecer repertórios mais complexos a serem desenvolvidos nos alunos; escolher condições de ensino que facilitem a aprendizagem e/ou que sejam condições necessárias para a apresentação de um comportamento; programar e acompanhar as respostas dos alunos e estabelecer uma hierarquia de aprendizagens a fim de evitar que o aluno cometa erros.

A programação de ensino é estruturada com base nos conhecimentos produzidos pela Análise Experimental do comportamento e apoia-se em cinco princípios básicos, os quais são apresentados no texto programado desenvolvido por “*Teaching Machines Incorporated*” (1961): 1) princípio dos pequenos passos; 2) princípio da resposta ativa; 3) princípio da verificação imediata; 4) respeito ao ritmo de aprendizagem do aluno; 5) princípio do teste de avaliação. O primeiro princípio se refere à graduação das exigências de aprendizagens em unidades pequenas e fáceis de realizar. O princípio da

resposta ativa preconiza que o aluno apresente uma atuação explícita que configura o desempenho correspondente à aprendizagem em cada unidade. O princípio da verificação imediata faz referência à possibilidade de o aluno verificar a adequação de sua aprendizagem imediatamente à sua apresentação. O ritmo de aprendizagem do aluno está baseado na possibilidade de o aprendiz determinar a velocidade de seu progresso de acordo com suas condições pessoais, e o quinto princípio diz respeito à necessidade de o programa de ensino ser revisado e aperfeiçoado com base no desempenho dos alunos.

O exame sobre programação de ensino possibilita que professores de Psicologia identifiquem classes gerais e intermediárias de comportamentos que necessitam ser desenvolvidas na formação de psicólogos a fim de capacitá-los a “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”. No entanto, a complexidade dessa subclasse de comportamento impõe a necessidade de que tanto professores – programador de ensino – como alunos – futuros psicólogos – entendam as condições de saúde dos organismos como um fenômeno que sofre influência de muitas variáveis que variam em diversos graus.

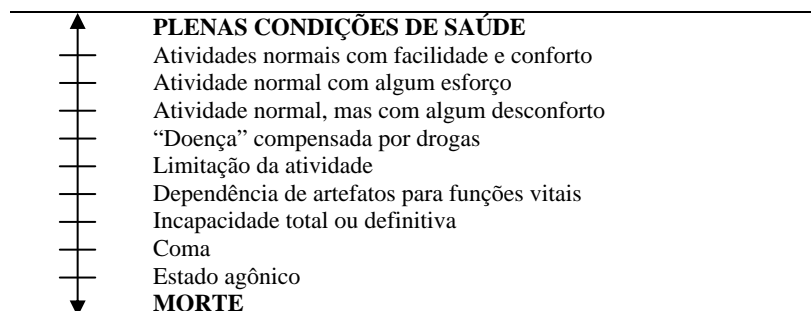
1.3 A noção de evento e fenômeno como condição para compreender a relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha

O que se entende por saúde? Saúde pode ser definida como ausência de doença? No dicionário, saúde é definida como “estado daquele cujas funções orgânicas, físicas e mentais se acham em situação normal” (Ferreira, 2008, p. 727). A Organização Mundial de Saúde – OMS – (1979) define saúde como “um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência da afecção ou doença”. No cotidiano dos profissionais de saúde, é comum um exame do fenômeno saúde com base em uma visão dicotômica, em que esse fenômeno aparece como oposto à doença. Essas diferentes formas exemplificadas de entender saúde indicam, em parte, uma diversidade terminológica quanto ao entendimento sobre saúde. Alguns autores, inclusive, separam e destacam estudos referentes à saúde mental como algo diverso da saúde física. Dessa forma, parece necessário clarificar o conceito de saúde para poder identificar os comportamentos intermediários da classe geral “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em

que ele trabalha”.

Ao longo da história da ciência, os estudos das relações dos acontecimentos ou eventos têm sofrido uma evolução na sua maneira de entender as relações de determinação dos fenômenos na natureza. Na concepção pré-galileica, os acontecimentos (eventos) são compreendidos de maneira dicotômica, estáveis e apresentam uma relação de causalidade entre os eventos. Já na concepção pós-galileica, os fenômenos são abstrações de eventos semelhantes que variam o tempo todo, são instáveis e complexos. Os eventos são caracterizados por múltiplas relações entre variáveis de diferentes tipos ou natureza e variam em graus. O entendimento das relações de determinação dos fenômenos na natureza auxilia o profissional (psicólogo) a compreender situações de trabalho como um conjunto de variáveis (somente uma parte do conjunto de relações) que interagem para determinar o grau (nível) das condições de saúde do trabalhador (Botomé, 2006).²

Alguns autores indicam que, assim como qualquer outro evento na natureza, o fenômeno saúde é uma entidade variável, isto é, pode variar de diferentes formas ao longo de uma dimensão. Chaves (1980) enfatiza que saúde é um fenômeno que possui graus variados em uma escala, apresentando inúmeros valores que compõem as condições de saúde. Essa maneira de entender saúde concebe saúde e doença como graus das condições de saúde dos indivíduos. O Esquema 1 ilustra alguns dos valores mencionados por Chaves que a variável “condições de saúde de um organismo pode ter”. Dependendo das variáveis que determinam os graus de condições de saúde, estas sofrerão variações.



Esquema 1: Representação dos valores da variável “condições de saúde de um organismo”

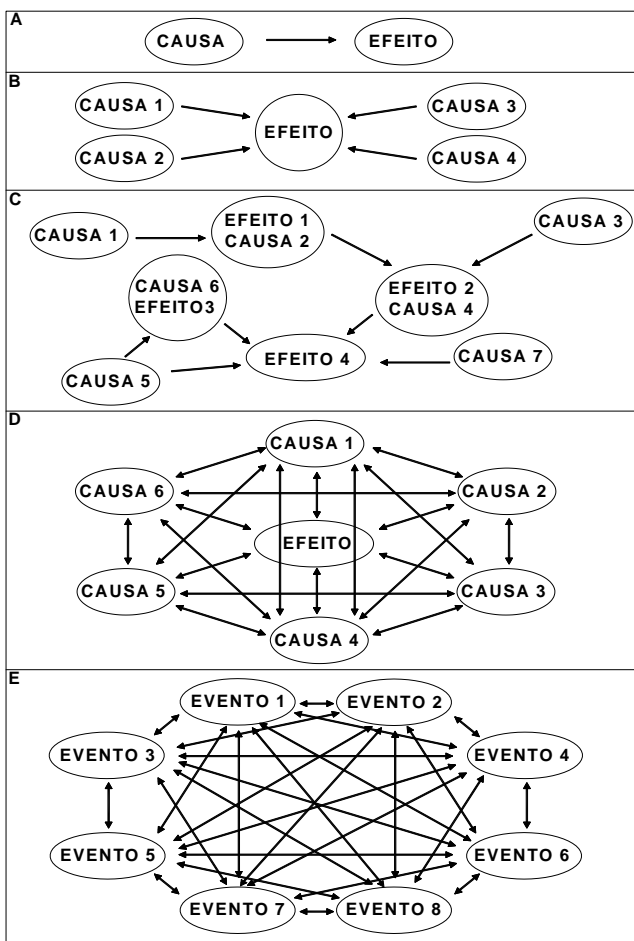
Fonte: Transcrito de Mário Chaves (1980).

² Comunicação pessoal apresentada em uma aula promovida pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina.

Stédile (1996) também apresenta saúde como o resultado da inter-relação entre variáveis determinantes das condições de saúde de um organismo. Kienen e Botomé (2003) indicam, em um estudo sobre as relações entre controle sobre o trabalho e condições de saúde de alunos universitários, o fenômeno saúde como um processo no qual ocorrem graus de alterações de conforto e de segurança dos organismos que podem variar entre o máximo de saúde (plenas condições de saúde) e o máximo de sua falta (falecimento). Entre esses extremos, podem existir múltiplos valores. Além da compreensão de saúde como um fenômeno que varia ao longo de uma dimensão, é importante compreendê-la também com base na noção de multideterminação.

A partir do entendimento de Botomé e Rosenberg (1981), Botomé e Santos (1984) e de Rebelatto e Botomé (1999), é possível identificar no Esquema 2, cinco diferentes maneiras de entender como ocorrem as relações de determinação entre os eventos na natureza, sendo representadas por uma imagem gráfica em cada letra que compõe o Esquema. É possível verificar na letra A que as relações de determinação são concebidas como uma relação de “causa-efeito”; sendo conhecida por “determinismo absoluto”, em que são atribuídas aos acontecimentos causas únicas e fixas. Para cada “efeito”, há uma “causa”, e cada “causa” tem um “efeito”. A representação na letra B indica explicações de natureza multicausal, admitindo várias “causas” para um único “efeito”. Nessa representação, é possível ainda verificar que é mantida uma concepção simplista e fixa sobre as relações de determinação. Na letra C, é identificado um “encadeamento causal”, no qual algo que é “efeito de uma causa” passa a ser “causa de um outro efeito”. Esse encadeamento pode acontecer muitas vezes e, estas desdobram-se em várias “cadeias de causalidade”. Nessa etapa do desenvolvimento do conhecimento científico caracterizado por concepção como essa, a noção de “causa” ou de “efeito” é relativa e depende do “papel” ou “função” que um determinado fenômeno ou evento (acontecimento) tem em relação a outro fenômeno ou evento (Tosi, 2005). Na letra D, aparece uma representação gráfica que integra as concepções anteriores, em que tudo pode ser “causa” e tudo pode ser “efeito”, dependendo do momento ou da relação nos quais ocorrem essas interações ou dependendo do evento em relação ao qual há interesse de exame. Surge a noção de instabilidade e de determinismo probabilístico. Na letra E, mostra-se que, a partir das “relações de determinação” e do “determinismo probabilístico”, o que passa a ser considerado são os eventos (acontecimentos que não são fixos estão sempre variando em algum aspecto ou grau). Essa concepção possibilita

examinar os fenômenos a partir de um determinado ponto da rede de relações de determinação, o que significa ao profissional (psicólogo) ter condições de selecionar partes definidas do conjunto de relações, detalhando o que for necessário até o âmbito de interesse do estudo ou da intervenção, aumentando, assim, a probabilidade de planejar procedimentos de intervenção ou de “investigação” que sejam eficazes.



Esquema 2: Representação de cinco maneiras de entender as relações de determinação dos fenômenos na natureza

Fonte: adaptado de Botomé e Rosenberg (1981), Botomé e Santos (1984) e Rebelatto e Botomé (1999, p. 239).

No Esquema 2 são mostradas a complexidade envolvida no exame dos fenômenos e a necessidade de ser considerada, para orientar o trabalho dos profissionais, visto que, dependendo do nível de entendimento das relações de determinação dos fenômenos na natureza, poderão surgir problemas quanto ao direcionamento das análises ou intervenções profissionais. De acordo com Kubo e Botomé (2001b, p. 108), a percepção da “saúde” como um fenômeno multideterminado aumenta a visibilidade das inter-relações entre as diferentes variáveis, facilitando o trabalho multiprofissional, e proporciona maior clareza sobre o tipo de atuação a ser apresentada. Dessa maneira, com base na concepção sobre os eventos na natureza apresentada no painel “E” do Esquema 2, é necessário compreender o fenômeno saúde de acordo com o entendimento de que as condições de saúde do trabalhador sofrem variações em diferentes graus e é multideterminada. Compreender esse fenômeno tomando-se por base diferentes níveis de complexidade de um evento e das relações de determinação destes na natureza aumenta a probabilidade de se entender e lidar melhor com as variáveis que compõem as situações de trabalho as quais determinam as condições de saúde dos trabalhadores e tornar conhecidos os comportamentos intermediários da classe geral “caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”. Ao buscar identificar os comportamentos, é necessário compreender o processo de trabalhar e suas condições como variáveis importantes que podem determinar em diferentes graus as condições de saúde dos trabalhadores.

1.4 O processo de trabalhar e sua relação com as condições de saúde do trabalhador

Segundo dados da Previdência Social, em 2007, no Brasil, foram registrados 653.090 acidentes e doenças do trabalho, entre os trabalhadores assegurados da Previdência Social. Destes, 20.786 foram doenças relacionadas ao trabalho, 2.804 óbitos, 580.592 casos de afastamento das atividades de trabalhadores em virtude da à incapacidade temporária e 8.504 afastamentos de trabalhadores por incapacidade permanente. Esses números, mesmo sendo alarmantes, ainda não retratam a realidade, pois há um número elevado de subnotificação, e os dados apresentados correspondem somente aos trabalhadores que estão na formalidade³. Os dados apresentados pela

³ Trabalhadores que possuem carteira de trabalho assinada.

Previdência Social explicitam, em parte, alterações nas condições de saúde dos trabalhadores decorrentes da determinação de diferentes situações de trabalho. Por isso, para compreender as situações de trabalhar e sua relação de determinação nas condições de saúde do trabalhador, é imprescindível entender o que é trabalho e analisar algumas alterações na forma como este é organizado. Marx (2002, p. 211) define trabalho como:

um processo de que participa homem e natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Pelo trabalho o homem põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços, pernas, cabeça e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza.

De acordo com Rigotto (1993, p. 27), Le Ven afirma que na filosofia marxista o trabalho é definido como a ação dos homens sobre a natureza, transformando-a intencionalmente. Nesse processo, os homens se relacionam uns com os outros e também transformam a si mesmos, imprimindo seus rostos na natureza e se construindo. Nesse sentido, o homem, ao produzir, transforma o meio e se transforma. Em um processo de interação, as características da organização do trabalho serão determinantes na alteração das condições de saúde dos trabalhadores, tornando tanto o trabalho nocivo e perigoso quanto fonte de bem-estar ao trabalhador.

No comportamento denominado trabalhar, existe uma interação entre o indivíduo e o ambiente, a qual resulta em múltiplas relações de determinação. Assim, as situações de trabalho que constituem o processo de trabalhar podem ser compreendidas a partir de entendimento das relações de determinação dos acontecimentos. Nessa perspectiva, as variáveis que constituem as situações de trabalho representam um conjunto de variáveis que se inter-relacionam e podem determinar as condições de saúde daqueles que trabalham.

As literaturas referente às discussões da relação entre trabalho e saúde destacam que, em virtude das transformações ocorridas na economia, na política, nas relações sociais e nas relações de produção, é possível identificar mudanças nas formas de produção, levando à flexibilização de mercados e ao surgimento de novos padrões de gestão dos processos de trabalho, tendo implicações diretas sobre as pessoas.

Conhecer essas formas de produção possibilita entender as situações de trabalho às quais os trabalhadores estão expostos. De acordo com Antunes (1999), as mudanças nas condições técnicas e sociais dos processos de produção e de trabalho são denominadas de reestruturação produtiva; são marcadas pela flexibilidade e têm como modelo o sistema de produção japonês denominado Toyotismo. Esse modelo é caracterizado pela polivalência do trabalhador, racionalização do trabalho, redução no tempo de produção, otimização dos fluxos de produção e uso de tecnologias. Ele surge no cenário do trabalho em resposta ao declínio dos modelos Fordista e Taylorista, que tinham como princípios a divisão, a especialização e a racionalização da força de trabalho. Essa nova forma de conceber o sistema produtivo apresenta às organizações maior competitividade e melhor qualidade dos produtos, em que é exigido um trabalhador polivalente e flexível.

Antunes (2003) explicita, por meio de um ensaio, algumas mudanças no mundo do trabalho contemporâneo as quais possibilitam compreender a forma de ser do trabalho. Essas mudanças se caracterizam pela: reestruturação produtiva, na qual é possível verificar uma redução do proletariado industrial, fabril, tradicional, manual, estável e especializado; aumento do novo proletariado fabril e de serviços como, por exemplo, os terceirizados, subcontratados, *part-time*; aumento significativo do trabalho feminino no universo do trabalho *part-time*, precarizado e desregulamentado; expansão dos assalariados médios no setor de serviços; interferência das mudanças organizacionais, tecnológicas e de gestão no setor de serviços; exclusão dos idosos e jovens em idade pós-escolar e inclusão precoce e criminosa de crianças no mercado de trabalho, nas mais diversas atividades produtivas; expansão do trabalho no chamado Terceiro Setor; expansão do trabalho em domicílio, permitida pela desconcentração do processo produtivo e pela expansão de pequenas e médias unidades produtivas, havendo um aumento nas formas de exploração do contingente feminino e mundialização produtiva dado pela transnacionalização do capital e de seu sistema produtivo. É nesse contexto que as situações de trabalho necessitam ser compreendidas.

Sob a denominação de “saúde e trabalho”, “saúde do trabalhador”, “saúde mental” e “saúde mental e trabalho”, reúnem-se estudos cuja ênfase está no entendimento das relações de determinação entre as variáveis constituintes das condições de saúde dos trabalhadores e das situações de trabalho decorrentes das mudanças do processo de trabalho. Para Dejours (1999), as mudanças no processo de trabalho provocam um impacto na vida dos indivíduos, levando-os a conviverem

em constante instabilidade e ameaça, acarretando sofrimento. Essas mesmas mudanças são identificadas por Laurell e Noriega (1989) como responsáveis por interferirem nas condições de saúde da população trabalhadora. Assim, a forma como o trabalho se constitui representa um conjunto de variáveis que influenciam nas condições de saúde daqueles que trabalham.

Silva (1992), por meio de um estudo de caso de um mecânico industrial do setor siderúrgico, analisa a inter-relação trabalho-saúde mental. É identificada, por intermédio do histórico de vida e trabalho e das dinâmicas referidas às condições e à organização do trabalho, uma evolução de manifestações de fadiga crônica e o desencadeamento de uma crise mental aguda no trabalhador, manifestadas por vivência de cansaço acumulado, perturbações do sono, dores em várias regiões do corpo, perda de apetite, irritabilidade, desânimo e dores de cabeça. A autora enfatiza, entre outros aspectos, a importância das interações dos aspectos organizacionais e de condições de trabalho, como calor, barulho, vibração, longas jornadas de trabalho, regime de turnos alternados, pausas insuficientes para o descanso, pressões e responsabilidades cotidianas como variáveis determinantes do cansaço e tensão nervosa vivenciada pelo trabalhador.

Assunção (2003), em uma sistematização do conhecimento produzido sobre o processo de investigação da relação saúde e trabalho, apresenta os efeitos das mutações do trabalho sobre o adoecimento dos trabalhadores. Para a autora, essas mutações se caracterizam pela flexibilização das relações de emprego, precarização do trabalho, ritmos de trabalho intenso, uso de tecnologias de gestão, trabalho repetitivo desvestido de sentido e condições de trabalho inadequadas. Os efeitos das mutações do trabalho são sentidos pelos trabalhadores por meio de sensações de esgotamento, desconforto do posto de trabalho, perturbações na vida familiar, ameaça ao emprego, cansaço, angústia, vivência de ansiedade, comportamento hiperacelerado, medo, revolta e raiva. Navarro (2003), ao estudar as mudanças no processo e organização do trabalho na indústria de calçados de Franca (SP), verificou, como resultados dessas mudanças, a utilização de novas formas de organização da produção e do trabalho e mudanças nas próprias relações de trabalho que implicam em contratos precários, subcontratação, trabalho em domicílio, aumento desmedido da jornada de trabalho e, até mesmo, exploração criminoso do trabalho infantil, tendo repercussões na saúde dos trabalhadores.

As transformações ocorridas com o processo de trabalhar na sociedade são consideradas por Heloani e Capitão (2003) como sendo

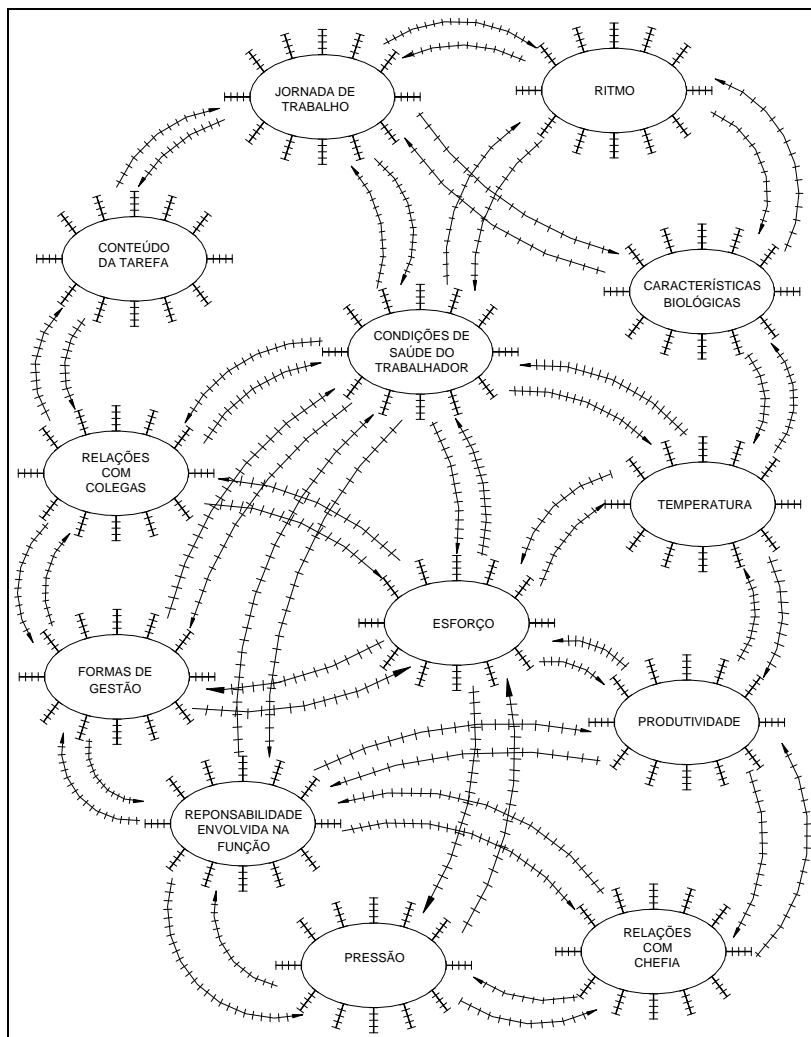
responsáveis, em parte, por algumas repercussões psíquicas, como sensação de inutilidade acompanhada de progressiva deteriorização identitária, falta de prazer, sensação de esvaziamento e fragmentação dos laços afetivos. Ao pesquisarem sobre as transformações ocorridas no serviço público e seu impacto na saúde dos trabalhadores da Seguridade Social de Porto Alegre, Merlo e cols. (2004) verificam que as novas formas de gestão do serviço público que enfocam a produtividade e a eficiência por meio da exigência de dedicação e polivalência não oferecem estruturas adequadas para o desenvolvimento do trabalho, como boas condições de trabalho, recursos materiais, físicos e humanos suficientes, salários justos, reciclagem e ascensão profissional combinados com as políticas de diminuição, descentralização e privatização do estado do Rio Grande do sul, principalmente nos anos 90 do séc. XX, influenciam no estado de saúde e doenças dos trabalhadores.

Sato e Bernardo (2005) mencionam, ainda, que as mudanças na realidade de trabalho articuladas pelos fenômenos da globalização e da reestruturação produtiva no contexto neoliberal têm tido papel fundamental sobre a saúde mental daqueles que trabalham. Portanto, é possível concluir que os diversos contextos em que o trabalho se insere nos dias atuais se caracterizam pela precariedade das condições, e estas têm influenciado na alteração dos diferentes graus das condições de saúde dos trabalhadores.

Por meio do entendimento sobre os diferentes níveis de complexidade de um evento e das relações de multideterminação, há a possibilidade de se compreender que o exame dos diferentes estudos indicam variáveis componentes das situações de trabalho como fatores que, em uma relação de determinação, podem produzir em diferentes graus alterações na condição de saúde e podem indicar parte da realidade com que o psicólogo vai lidar. Nesse sentido, é possível identificar componentes do comportamento ou comportamentos intermediários de caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha.

No Esquema 3 (Stédile, 1996), ilustra-se, por meio de uma representação, um sistema de inter-relações entre algumas variáveis componentes do fenômeno situações de trabalho determinantes nas condições de saúde do trabalhador. Os múltiplos aspectos constituintes das situações de trabalho indicam uma complexa relação de interferência nas condições de saúde. Cada variável constituinte das situações de trabalho é composta por múltiplas variáveis, que podem

sofrer alterações ao longo de um contínuo de valores que interagem e que, dependendo da circunstância e das combinações das inúmeras variáveis, podem determinar alterações nos diferentes graus das condições de saúde do trabalhador.



Esquema 3: Inter-relações entre algumas variáveis componentes do fenômeno condições de trabalho determinantes nas condições de saúde do trabalhador.

Fonte: adaptado de Stédile (1996).

Embora as situações de trabalho sejam relevantes na determinação das condições de saúde dos trabalhadores, elas não são as únicas variáveis que a influenciam. Em um sistema de relações de determinação, outras variáveis ocorrem juntas. Entre elas, é possível citar as condições sociais dos trabalhadores, características da alimentação, relações familiares, aspectos culturais, relações sociais, satisfação com o trabalho e outros. Esses aspectos estão intimamente ligados e relacionados entre si, compondo e determinando as condições de saúde. Porém, no caso do estudo dos comportamentos de caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha, há uma supremacia dos componentes que constituem as situações de trabalho.

Portanto, conhecer algumas características das situações de trabalho possibilita explicitar variáveis influentes combinadas que indicam a probabilidade de aparecimento dos problemas de saúde, ou seja, é possível conhecer os fatores de risco – variáveis que interferem com a situação de saúde (Stédile, 1996). Facchini (1993), ao demonstrar a relação entre cargas de trabalho e seu impacto sobre a saúde do trabalhador, afirma que, após a caracterização dos elementos do processo de trabalho em cada ramo produtivo, é importante entender a articulação complexa dessas variáveis a fim de determinar os padrões de desgaste operário. Identificar parte das variáveis que interferem nas condições de saúde do trabalhador tem como decorrência não só o conhecimento das situações que os psicólogos vão lidar em um determinado tipo de intervenção, mas também possibilita tornar mais compreensível e prever a ocorrência dos danos à saúde e atuar de maneira preventiva e precisa.

De maneira geral, o exame dos diferentes estudos indica a multiplicidade de variáveis relacionadas às situações de trabalho envolvidas na determinação das condições de saúde do trabalhador. Esses estudos fornecem informações que possibilitam identificar componentes do comportamento ou comportamentos intermediários que constituem a subclasse geral “caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”. Assim, essa descoberta pode ser indicadora do que precisa compor a atuação do psicólogo e, com isso, poder planejar e executar o ensino de maneira que o aluno seja capaz de produzir um conhecimento que ainda não existe, investigando e coletando informações para poder produzir uma situação de interesse voltada para o meio. Atuar na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha requer a explicitação do conhecimento

disponível sobre o subcampo “Saúde do Trabalhador” e as possibilidades de atuação do psicólogo ao intervir nesse tipo de relação.

1.5 A Saúde do Trabalhador no Brasil como objeto de intervenção de um subcampo de atuação profissional do psicólogo

O que é “Saúde do Trabalhador”? O que a caracteriza? A eleição como subcampo “Saúde do Trabalhador”, no Brasil, ocorreu a partir da compreensão das relações entre o processo de trabalhar e seu impacto sobre as condições de saúde dos trabalhadores, sendo compreendidas como processos dinâmicos em estreita relação com os modos de desenvolvimento produtivo. Entender as características desse subcampo contribui para o conhecimento das possibilidades de atuação do psicólogo e, consequentemente, ampliar essas possibilidades e a probabilidade de projetar atuações profissionais eficazes. Para Dias (1996, p. 27), a Saúde do Trabalhador é definida como uma prática instituinte que busca contribuir para a transformação da realidade de saúde dos trabalhadores, a partir da compreensão dos processos de trabalho particulares, de forma que busque a “humanização” do trabalho. Tem como objeto de estudo o processo saúde e doença dos grupos humanos em sua relação com o trabalho. Para a mesma autora, esse campo de trabalho é constituído por ações direcionadas à busca de mudanças nos processos de trabalho (condições e ambientes de trabalho), por meio de uma abordagem transdisciplinar e intersetorial, com a participação dos trabalhadores. Maeno e Carmo (2005, p. 23) apresentam a Saúde do Trabalhador como um campo da saúde pública, cujo objeto se apresenta com facetas variadas e que exige respostas que envolvem diferentes atores sociais e conflitos de interesse entre capital e trabalho.

Conhecer as características do subcampo Saúde do trabalhador implica entender a sua história. Esse subcampo se desenvolveu no Brasil, principalmente na década de 80 do séc. XX, em decorrência de mudanças no mundo ocidental e da transição democrática vivenciada. Com o surgimento de diversos movimentos sociais, como o Movimento Sindical nos anos 1970-1980, o Movimento da Reforma Sanitária e o movimento que configurou a promulgação da nova constituição mediante o movimento pelas eleições diretas, consoante (De Marchi e cols., 2005), surgem reivindicações de que a saúde do trabalhador fizesse parte do direito universal à saúde. Nesse processo, houve um desdobramento de um conjunto de iniciativas que resultaram na I Conferência Nacional de Saúde do Trabalhador (Brasil, 1986) como

produto das deliberações da VIII Conferência Nacional de Saúde (CNS), sendo preconizadas formulações de conteúdos para a Política Nacional de Saúde do Trabalhador os quais foram incorporados à Constituição Federal de 1988 e na Lei Orgânica de Saúde (LOS) – Lei 8.080/90 (Brasil, 1990).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, é estabelecido em seu artigo 196 acesso universal da população à saúde. Em seu artigo 200, é definido que é de competência do Sistema Único de Saúde executar as ações de saúde do trabalhador por meio das ações desenvolvidas pelos Ministérios do Trabalho e Emprego, da Previdência Social e da Saúde. A denominação "saúde do trabalhador" aparece, também, incorporada na nova Lei Orgânica de Saúde, que estabelece sua conceituação e define as competências do Sistema Único de Saúde nesse subcampo. Em seu Art. 6º, parágrafo 3º, a Lei nº 8.080/90 (Lei Orgânica da Saúde) define saúde do trabalhador como “um conjunto de atividades que se destina, através de ações de vigilância epidemiológica e vigilância sanitária, à moção e proteção da saúde dos trabalhadores, assim como à recuperação, reabilitação da saúde dos trabalhadores submetidos aos riscos e agravos advindos das condições de trabalho” (Brasil, 1990, p. 2).

A II Conferência Nacional de Saúde do Trabalhador (Brasil, 1994) resultou na definição da Unificação das ações de Saúde do Trabalho no SUS e de estratégias de implementação da Política Nacional de Saúde do Trabalhador. Em 1998, a Portaria nº 3.908/98 (Brasil, 1998b) define as diretrizes das ações e serviços de saúde do trabalhador no SUS como sendo: universalidade das ações, independentemente da existência de vínculos empregatícios formais no mercado de trabalho; integralidade das ações, compreendendo a assistência e recuperação dos agravos, a prevenção por intermédio de intervenções nos processos de trabalho; plurinstitucionalidade por meio de ações articuladas entre as instâncias de vigilância em saúde do trabalhador, centros de atendimento e assistência, instituições, universidades e centros de pesquisa sobre saúde e ambiente; controle social, com a incorporação dos trabalhadores e seus representantes, em todas as etapas da vigilância em saúde do trabalhador; hierarquização e descentralização, consolidando o papel do município e dos distritos sanitários como instância de desenvolvimento de ações; interdisciplinaridade, incorporando as diversas áreas de conhecimento técnico com o saber operário; pesquisa-intervenção como processo em que a pesquisa é parte integrante e indissolúvel que subsidia e aprimora a própria intervenção; caráter transformador – de intervenção sobre as

variáveis determinantes e condicionantes dos problemas de saúde relacionados aos processos e ambientes de trabalho (Brasil, 1998).

Na III Conferência Nacional de Saúde do Trabalhador (Brasil, 2005b), foram apresentados três grandes eixos temáticos que tratavam da integralidade e a transversalidade da ação do Estado em saúde do trabalhador, incorporação das questões de saúde dos trabalhadores nas políticas de desenvolvimento sustentável do país e efetivação do controle social em saúde do trabalhador. Em meio a essas conferências, o Ministério da Saúde editou algumas Portarias com o objetivo de efetivar os pressupostos instituídos pela Lei 8.080/90. A Portaria nº 3.120, de 1998, trata da vigilância em saúde do trabalhador, indicando ações centradas na relação da saúde com o meio ambiente e os processos de trabalho, pressupondo mudanças das práticas assistências ao trabalhador (Brasil, 1998a).

A Portaria MS nº 1.679 (Brasil, 2002) determina a estruturação da Rede Nacional de Atenção Integral à Saúde do Trabalhador (Renast), tendo como principal objetivo integrar a rede de serviços do SUS voltados à assistência e à vigilância, para o desenvolvimento das ações de Saúde do Trabalhador. A Portaria MS nº 2.437 (Brasil, 2005d) dispõe sobre a ampliação e o fortalecimento da Rede Nacional de Atenção Integral à Saúde do Trabalhador (Renast) no Sistema Único de Saúde. A Portaria Interministerial nº 800 (Brasil, 2005c), apresenta os passos norteadores da Política Nacional de Segurança e Saúde do Trabalho (PNSST) propondo: ampliação das ações de Segurança e Saúde do Trabalhador, visando à inclusão de todos os trabalhadores brasileiros no sistema de promoção e proteção da saúde; harmonização das normas e articulação das ações de promoção, proteção e reparação da saúde do trabalhador; precedência das ações de prevenção sobre as de reparação; estruturação de Rede Integrada de Informações em Saúde do Trabalhador; reestruturação da Formação em Saúde do Trabalhador e em Segurança no Trabalho e incentivo à capacitação e educação continuada dos trabalhadores responsáveis pela operacionalização da PNSST; promoção de Agenda Integrada de Estudos e Pesquisas em Segurança e Saúde do Trabalhador. Como documento orientador, a Portaria Interministerial nº 800 (Brasil, 2005c) parece pouco clara sobre quem são os sujeitos das ações indicadas. No entanto, as ações explicitadas demonstram, em parte, necessidades da sociedade, como também várias possibilidades de intervenções do psicólogo no subcampo Saúde do Trabalhador.

As propostas apresentadas por meio de conferências, leis e portarias apresentam iniciativas que podem possibilitar intervenções de

diferentes profissionais, inclusive psicólogos, a criarem condições para que o trabalho desenvolvido pelos trabalhadores seja realizado em condições que não coloque em risco a sua condição de saúde. Porém, o que se constata são omissões ou descaso das diversas esferas da sociedade, como o Estado, empresas e sindicatos. Para Otanio (2003), mesmo a saúde do trabalhador no Sistema Único de Saúde (SUS) estando amparada por abundante jurisprudência, continua ineficiente, diante da incapacidade operacional dos setores que o compõem em razão da ausência: de uma cultura institucional sanitária em face dos problemas decorrentes da relação saúde e trabalho; da face intensamente ideologizada da área, que implica resistências de caráter político-partidário nos diversos níveis de gestão; da dificuldade implicada na visualização da inserção institucional da área; do caráter inovador da área confrontado com a própria abordagem do setor saúde em relação a estruturas cristalizadas como Vigilância Epidemiológica, Vigilância Sanitária e setores assistenciais; da alta complexidade da abordagem, tanto no aspecto normativo quanto operacional e da deficiência quantitativa e a baixa qualificação dos quadros generalistas do SUS. Segundo De Marchi e cols. (2005), a atenção à saúde do trabalhador está ainda muito atrelada ao discurso, carecendo de uma participação mais efetiva dos órgãos sindicais em relação ao desencadeamento de ações relativas à questão saúde-trabalho.

Oliveira e Vasconcellos (1992), por sua vez, afirmam que o modelo atual de atenção à saúde do trabalhador não atende às necessidades dos trabalhadores brasileiros. Esse modelo é marcado: pela fragmentação das responsabilidades; por multiplicidade de ações com reflexos desanimadores no que se refere aos resultados; pelo fato de as notificações e os dados deles resultantes serem mantidos pelo INSS, deixando de alimentar um sistema de informação de vigilância epidemiológica; por existir uma lógica parcializada que leva tanto a política de execução das ações como o próprio indivíduo a permanecerem fragmentados; pela carência de profissionais capazes de dar conta das necessidades inerentes às situações relacionadas à saúde do trabalhador. Dessa maneira, é possível concluir que o subcampo da Saúde do Trabalhador, por meio de seus representantes, precisa implantar efetivamente uma Política Nacional de Saúde do Trabalhador no país, de maneira que avance quanto à realização de atuações multiprofissionais articuladas pelo conhecimento de várias áreas, em diferentes âmbitos de atuação – atenuar sofrimento, compensar danos, reabilitação, recuperar problemas, prevenção, manutenção e promoção de comportamentos novos e significativos – e com diferentes

fenômenos, sendo capaz de garantir uma efetividade das ações para promover a saúde do trabalhador. A realidade apresentada pelos autores indica situações com as quais os psicólogos podem enfrentar e contribui para a identificação e desenvolvimento de comportamentos profissionais de psicólogos.

Promover ações efetivas no subcampo da Saúde do Trabalhador significa, em parte, produzir conhecimento sobre o objeto de estudo e capacitar profissionais para lidarem com as situações relacionadas ao fenômeno desse subcampo de trabalho. A complexidade das relações entre trabalho e as condições de saúde do trabalhador impõem a esse subcampo uma interface com diversas áreas do conhecimento, como a Psicologia, Medicina, Filosofia, Saúde Pública/Saúde coletiva, Sociologia, Política, Economia, Ergonomia, Engenharia, Fisioterapia e outros. Com isso, surge a necessidade de psicólogos desenvolverem diversas atividades e em diversos espaços, sendo priorizadas as ações voltadas para a relação entre condições de saúde e as situações de trabalho, objeto de intervenção do subcampo “Saúde do Trabalhador”.

Sato (1992) apresenta e discute as possibilidades de prática do psicólogo no subcampo da saúde do trabalhador na área sindical. As atuações por meio de pesquisas, atividades de formação e perícias são pautadas na análise do contexto (ambiente), com base na subjetividade e no conhecimento prático do trabalhador, de maneira que chame os trabalhadores à discussão, auxiliando-os a encontrar seus próprios caminhos para a ação. Bastos (1992), ao sistematizar o conhecimento sobre o espaço profissional do psicólogo nas organizações, identifica um subcampo da Psicologia Organizacional e do Trabalho que apresenta interesse pelas condições de trabalho e seus impactos na saúde do trabalhador. Os psicólogos passam a dar atenção à saúde ocupacional e à ergonomia e a atuar nas questões de acidente de trabalho, problemas de ajustamento e bem-estar e na assistência psicossocial a trabalhadores. Com as mudanças no mundo do trabalho, houve decorrências para a saúde dos trabalhadores, surgindo, assim, outras necessidades de atuação do psicólogo, fazendo com que este ultrapassasse os limites convencionais da Psicologia Organizacional. Nesse contexto, os psicólogos passam a lidar com categorias ocupacionais diversas que vivem a situação de desemprego ou de afastamento do trabalho em razão de problemas de saúde.

Sampaio (1998, p. 33), ao sistematizar o conhecimento produzido sobre a Psicologia do Trabalho, apresenta algumas atividades relacionadas ao subcampo Saúde do Trabalhador: realização de estudos epidemiológicos sobre saúde mental no trabalho; implantação e gestão

de programas preventivos de saúde mental no trabalho; realização de psicodiagnóstico de trabalhadores; realização de psicoterapia breve; elaboração e implantação de programas de reabilitação com equipe multidisciplinar; elaboração e realização de programas de preparação para aposentadoria; intervenção no ambiente e organização do trabalho para redução/prevenção de psicopatologia do trabalho; realização de diagnóstico organizacional em saúde mental no trabalho; realização de estudos de estresse ocupacional; realização de consultoria em saúde mental no trabalho; participação em equipe multidisciplinar de intervenção ergonômica no trabalho; treinamento de empregados em prevenção de acidentes de trabalho juntamente com o técnico de segurança do trabalho; realização de campanha educacional relacionada à melhora das condições de trabalho; identificação de aspectos psicossociais ligados à segurança no trabalho; realização de pesquisas no campo da saúde do trabalhador. Essas atividades tanto indicam possibilidades de trabalho para o psicólogo como fornecem dados que podem viabilizar decisões para planejar a formação profissional de psicólogos que atuarão no subcampo Saúde do Trabalhador.

Em um trabalho com grupos de portadores da Doença Osteomuscular Relacionada ao Trabalho/Lesões por Esforço Repetitivo (Dort/Ler) realizado por Merlo e cols. (2001), constatou-se que as atividades com os grupos, em complemento aos procedimentos terapêuticos convencionais, têm possibilitado aos portadores de Dort/Ler diminuir sua culpabilização e reforçam sua independência e autonomia, minimizando o sofrimento psicológico associado à dor crônica e aos limites impostos pela doença. Para Zanelli e Bastos (2004), os psicólogos também têm analisado as implicações da construção psicossocial, pois as políticas e diretrizes que se estabelecem nas organizações acabam afetando os valores e os padrões de comportamento que se propagam no local de trabalho e acarretam, em maior ou menor grau, o desgaste do trabalhador. A complexidade do fenômeno, aliada às múltiplas possibilidades de atuação diante das relações existentes entre condições de saúde do trabalhador e situações de trabalho, leva a concluir que há necessidade de os psicólogos atuarem em diversos âmbitos de atuação, integrando o conhecimento produzido pela Psicologia aos conhecimentos de outras áreas.

As possibilidades de intervenção no subcampo “Saúde do Trabalhador” podem ser realizadas em diferentes âmbitos de atuação. Botomé (1988, p. 288) explicita sete âmbitos em que a atuação profissional pode ser exercida independentemente do campo de trabalho. O atenuar sofrimento é o primeiro âmbito de atuação e trata de ações

voltadas para a criação de condições que possibilita à pessoa viver com a dificuldade existente, tendo o menor sofrimento possível sem eliminar o problema existente. O segundo âmbito está relacionado a compensar danos em relação à ocorrência de condutas, de problemas, de déficits comportamentais ou de decorrências disso na vida da organização ou dos indivíduos que a constituem. No terceiro âmbito de atuação – reabilitação –, o que importa é limitar ou reduzir a ocorrência de comportamentos-problema, de déficits de conduta ou de consequências disso para a organização ou para os indivíduos que a constituem. Ao recuperar danos, quarto âmbito de atuação, o trabalho está voltado para eliminar, corrigir ou controlar a influência das variáveis que produzem a ocorrência, a manutenção ou o fortalecimento dos comportamentos-problema e suas decorrências. Outro âmbito de atuação profissional, o quinto, denominado preventivo, o trabalho é voltado para impedir a existência de comportamentos-problema e controlar as variáveis responsáveis por sua ocorrência, manutenção ou seu fortalecimento, antes da ocorrência desses problemas. A atuação está voltada para algo que não existe, para evitar que venha a existir. O sexto âmbito trata da manutenção, e o trabalho de interesse é manter as condutas de valor já existentes, preservando, conservando e controlando as condições responsáveis pela ocorrência dessas condutas na organização. Um sétimo âmbito de atuação profissional é denominado de promoção e tem como objetivo melhorar ou aperfeiçoar os comportamentos existentes, propor comportamentos de valor ainda inexistentes e ou implementar condições para a sua ocorrência, manutenção ou seu desenvolvimento.

O exame sobre as características do subcampo denominado “Saúde do Trabalhador” e sobre os âmbitos de atuação possibilita mostrar as possibilidades de intervenção do psicólogo nesse subcampo de trabalho. Spink (1992) explicita que, pela natureza do fenômeno do subcampo “Saúde do Trabalhador”, o psicólogo necessita ser capaz de analisar a relação trabalho, saúde mental e organização. Dessa maneira, é importante questionar a sociedade, sua direção, seus valores, sua estrutura de poder e a sua definição de cidadania com base no engajamento na sua prática cotidiana. Todavia, o autor afirma que a formação dos profissionais que atuam nesse campo não os prepara para lidar com essas questões de maneira ativa na situação de mudança. Nesse contexto, um dos desafios da formação dos psicólogos, para atuarem nesse subcampo, é a preparação do profissional para lidar com a complexidade das relações estabelecidas entre condições de saúde do trabalhador e as situações de trabalho e prepará-lo para atuar nos diferentes âmbitos de intervenção profissional.

Dessa forma, identificar os comportamentos intermediários que compõem a subclasse geral de comportamento “Caracterizar necessidades de intervenção na relação condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha” contribuirá para avançar o conhecimento do subcampo Saúde do Trabalhador, para ampliar o campo profissional da Psicologia e as possibilidades de atuação, para aumentar a visibilidade dos comportamentos a serem desenvolvidos como parte de um programa de ensino e “construir” efetivamente comportamentos relevantes para o exercício profissional.

2

**PROCESSO DE OBTENÇÃO DE DADOS PARA IDENTIFICAR,
ORGANIZAR E DECOMPOR A SUBCLASSE DE
COMPORTAMENTO “CARACTERIZAR NECESSIDADES DE
INTERVENÇÃO NA RELAÇÃO ENTRE CONDIÇÕES DE
SAÚDE DO TRABALHADOR E AS SITUAÇÕES EM QUE ELE
TRABALHA”**

A pesquisa foi constituída por três etapas, e cada uma foi composta por um ou mais processos, apresentando procedimentos distintos pela natureza do estudo. A etapa 1 compreende o processo de categorizar os objetivos apresentados nos planos de ensino, a etapa 2 diz respeito ao processo de identificação, proposição, derivação e sequenciação das subclasses de comportamentos e/ou classes de componentes de comportamentos da subclasse geral “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha e a etapa 3 está relacionada com o processo de organização e decomposição de subclasses de comportamentos considerados objetivos de ensino.

2.1 Etapa 1: Processo de categorizar os objetivos apresentados em planos de ensino

2.1.1 Fontes de informação

Foram utilizados como fontes de informação, planos de ensino de 28 disciplinas que apresentavam em seu nome relação entre saúde e trabalho e relação com o subcampo do conhecimento Psicologia Organizacional e do Trabalho vigentes em cinco universidades da região sul do Brasil.

2.1.2 Características das instituições na qual eram oferecidos o ensino de graduação de Psicologia cujos planos de ensino foram observados

As instituições de ensino escolhidas foram universidades localizadas em um estado da região sul do Brasil; uma universidade era pública gratuita e as outras quatro eram públicas não gratuitas.

2.1.3 Situação e ambiente

As observações dos documentos (fonte de informação) foram realizadas em ambientes nos quais foram controladas as variáveis: ruído, iluminação e interrupções de pessoas.

2.1.4 Equipamento e material

Para a realização das observações, foram utilizados computador, impressora, papel, lápis e marcador de texto.

2.1.5 Procedimento

2.1.5.1 De identificação e seleção das universidades

Foram escolhidas universidades do estado de Santa Catarina que ofereciam cursos de Psicologia. A identificação das universidades ocorreu por meio de uma análise no site⁴ da Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP). O principal critério para efetuar a seleção entre as universidades foi a facilidade para a obtenção dos planos de ensino, seja por meio eletrônico (internet), seja pessoalmente.

2.1.5.2 De seleção dos planos de ensino

Depois de selecionadas as universidades e identificada a disponibilidade dos planos de ensino nos sites das instituições de ensino, foram impressas as matrizes curriculares dos cursos de Psicologia. Em seguida, foram marcadas com uma caneta texto as disciplinas que atendiam ao critério de apresentar em seu nome relação entre saúde e trabalho e relação com o subcampo do conhecimento Psicologia Organizacional e do Trabalho.

2.1.5.3 De obtenção dos planos de ensino

Após a seleção das disciplinas, foram identificados os planos de ensino disponíveis nos sites das universidades e aqueles que poderiam ser obtidos pessoalmente. Foram examinados planos de ensino de vinte e oito disciplinas de cinco universidades.

⁴ www.abepsi.org.br/web/cursodegraduacao.aspx

Na Tabela 1, apresenta-se a distribuição da ocorrência de ofertas de disciplinas relacionadas à saúde e ao trabalho e à Psicologia Organizacional e do Trabalho, oferecidas por cursos de Psicologia de diferentes universidades pelas modalidades “obrigatória” e “optativa”, com a respectiva carga horária e fases em que eram realizadas.

Tabela 1: Distribuição da ocorrência de ofertas de disciplinas relacionadas à Psicologia Organizacional e do Trabalho, oferecidas por cursos de graduação em Psicologia de diferentes universidades pelas modalidades “obrigatória” e “optativa”, com a respectiva carga horária e fases em que são realizadas

Univers.	Nome disciplinas	Modalidade disc. e carga horária		
		Obrig.	Optat.	Carga hor.
Univ. púb. grat.	Psicologia da Indústria I	VII		72
	Psicologia da Indústria II	VIII		72
	Est. superv. Psic. Organizacional A	IX		360
	Est. superv. Psic. Organizacional B	X		360
	Organizações e ação humana		V - VI	54
	Psicologia e Relações de Trabalho		V-VI-IX-X	54
	Psicologia Ergonômica		V-VI	54
	Estresse e enfrentamento		V-VI-IX-X	54
S u b t o t a l		4	4	1008
Univ. púb. não grat.	Psic. Organizacional e do Trabalho I	V		60
	Psic. Organizacional e do Trabalho II	VI		60
	Est. Prático e Superv. Organizacional I	IX		150
	Est. Prático e Superv. Organizacional II	X		150
	S u b t o t a l	4	-	420
Univ. púb. não grat.	Ergonomia	VI		72
	Est. básico superv. em organizações	VI		72
	Psicologia do Trabalho	VI		72
	Psicologia organizacional	VI		72
	Saúde ocupacional	VI		72
	S u b t o t a l	5	-	360
Univ. púb. não grat.	Psic. dos Grupos e das organizações	IV		60
	Psicologia do Trabalho	V		60
	Psicologia e Recursos Humanos	VI		45
	Psicopatologia do Trabalho	VII		60
	Estágio profissional na área social A	VII		210
	Estágio profissional na área social B	VII		210
	Psicologia Organizacional			+
	Gestão de Recursos Humanos			+
S u b t o t a l		6	-	645
Univ. púb. não grat.	Psicologia e Trabalho I	VI		60
	Psicologia e Trabalho II	VII		60
	Psicologia e Trabalho III	VIII		60
	Est. Acomp. em Psic. Social Trabalho I	IX		120
	Est. Acomp. em Psic. Social Trabalho II	X		120
	S u b t o t a l	5	-	420
Total de disciplinas oferecidas		24	4	2853

Fonte: a autora.

Nota: O sinal de mais (+) indica que a disciplina é oferecida por diferentes departamentos que não o de Psicologia; números romanos indicam as fases do curso; Disciplinas escritas em negrito indicam disciplinas que aparecem com o mesmo nome em diferentes universidades.

2.1.5.4 De definição do que examinar nos planos de ensino

Foram examinadas as unidades de objetivos nomeadas nos planos de ensino de “objetivos de ensino”, “objetivo geral”, “objetivos específicos”, “objetivos terminais” ou “intermediários” e também aqueles que eram apresentados somente como “objetivos”.

Tabela 2: Distribuição da quantidade de unidades de objetivos indicados nos planos de ensino de disciplinas relacionadas à Psicologia Organizacional e do Trabalho oferecidas por cursos de Psicologia de diferentes universidades.

Univ.	Nome disciplina	Objetivos		
		Gerais	Espec.	S/ especific.
A Pública grat.	Psicologia da Indústria I	-	-	2
	Psicologia da Indústria II	-	-	5
	Organizações e ação humana	-	-	4
	Psicologia e Relações de Trabalho	-	-	2
	Psicologia Ergonômica	-	-	4
	Estresse e enfrentamento	-	-	+
Subtotal de objetivos		-	-	17
B Pública não grat.	Psic. Organizacional e do Trabalho I	1	6	-
	Psic. Organizacional e do Trabalho II	1	3	-
	Est. Prático e Superv. Organizacional I	1	7	-
	Est. Prático e Superv. Organizacional I	1	7	-
Subtotal de objetivos		4	23	-
C Pública não grat.	Ergonomia	1	5	-
	Est. Básico Supervis. em organizações	1	8	-
	Psicologia do Trabalho	1	10	-
	Psicologia Organizacional	1	9	-
	Saúde ocupacional	2	7	-
Subtotal de objetivos		6	39	-
D Pública não grat.	Psic. dos Grupos e das organizações	1	4	-
	Psicologia do Trabalho	-	-	5
	Psicologia e Recursos Humanos	1	6	-
	Psicopatologia do trabalho	1	11	-
	Estágio Profissional na área Social A	1	6	-
	Estágio Profissional na área Social B	1	6	-
Subtotal de objetivos		5	33	5
E Pública não grat.	Psicologia e Trabalho I	1	4	-
	Psicologia e Trabalho II	1	4	-
	Psicologia e Trabalho III	1	5	-
	Est. acomp. em Psic. Social e do Trab. I	1	12	-
	Est. acomp. em Psic. Social e do Trab. II	1	12	-
Subtotal de objetivos		5	37	-
TOTAL GERAL OBJETIVOS		20	132	22

Fonte: a autora.

Nota: O sinal de mais (+) indica que não aparece especificado no plano de ensino nenhum tipo de objetivo.

2.1.5.5 De observação dos verbos propostos nos objetivos de ensino

Foi organizada uma lista de todos os verbos⁵ que apareciam no início do enunciado dos objetivos de ensino propostos pelos professores nos planos de ensino. A seguir, foi identificado em um dicionário de português (multimídia Michaelis – DICMAXI) o significado de cada verbo, sendo transcritos e organizados em um quadro com as entradas “verbo” e “significado”. As definições extraídas do dicionário serviram como recurso para interpretar a que se referia o verbo proposto nos objetivos de ensino, de maneira a relacioná-los com a gramática e com o conceito de comportamento.

2.1.5.6 De coleta de dados

Os procedimentos referentes à coleta de dados foram divididos em seis subetapas, conforme a seguir descritas:

2.1.5.6.1 Primeira Subetapa

Na primeira subetapa, os objetivos de ensino propostos nos planos de ensino foram transcritos e organizados em quadros

2.1.5.6.2 Segunda Subetapa

Após terem sido transcritos os objetivos de ensino, foi realizada a identificação da quantidade de unidades de objetivos propostos nos planos de ensino e a quantidade de objetivos existentes em cada uma dessas unidades que foram nomeadas de objetivos múltiplos; para separar cada unidade de objetivo múltiplo (objetivos que apresentavam mais de uma unidade de objetivo em sua formulação), foi utilizada uma barra inclinada (/) quando na proposição do objetivo aparecia: o conetivo “e”; dois ou mais verbos expressos no infinitivo, sob a forma de gerúndio ou sob a forma de “verbos substantivados” com um complemento que fazia referência a um ou mais aspectos de uma situação; um verbo na forma infinitiva, de gerúndio ou “substantivado”,

⁵ A primeira versão da lista de verbos foi organizada por Junior Vicente Franken como parte do método da pesquisa intitulada “Avaliação da formação específica do psicólogo organizacional e do trabalho a partir daquilo que está proposto nos planos de ensino de disciplinas relacionadas ao seu campo de atuação profissional”.

com dois ou mais complementos que faziam referência a situações, objetos ou processos de naturezas muito diferentes e com as quais o verbo não era igualmente coerente; dois ou mais verbos, independentemente da forma de expressão, e dois ou mais complementos que faziam referência a situações, objetos ou processos de naturezas muito diferentes e com as quais tais verbos não eram igualmente coerentes (Luiz, 2008).

2.1.5.6.3 Terceira Subetapa

Em seguida (terceira subetapa), os objetivos que apresentavam mais de uma unidade de objetivo em sua formulação (objetivos múltiplos), os quais foram organizados em novos Quadros, sendo descritas as unidades de objetivo identificadas. O Quadro 3 ilustra o procedimento de descrição dos objetivos em unidades de aprendizagem extraídos (ou derivados) dos objetivos múltiplos.

Objetivos gerais avaliados como objetivos múltiplos	Descrições dos objetivos identificados	Qtd. Obj.
1. Desenvolver habilidades práticas / e teóricas sobre a atuação do psicólogo nas organizações de trabalho relacionado à saúde no trabalho.	1.1 Desenvolver habilidades práticas sobre a atuação do psicólogo nas organizações de trabalho relacionado à saúde no trabalho. 1.2 Desenvolver habilidades teóricas sobre a atuação do psicólogo nas organizações de trabalho relacionado à saúde no trabalho.	2
2. Oportunizar a compreensão dos aspectos teóricos / e metodológicos da Ergonomia / possibilitando o acadêmico atividades de análise ergonômica na prática profissional.	2.1 Oportunizar a compreensão dos aspectos teóricos da Ergonomia. 2.1 Oportunizar a compreensão dos aspectos metodológicos da Ergonomia. 2.3 Possibilitar ao acadêmico atividades de análise ergonômica na prática profissional.	3

Quadro 3: Exemplo do procedimento de descrição dos objetivos em unidades de aprendizagem extraídos (ou derivados dos objetivos de ensino).

Fonte: a autora.

2.1.5.6.4 Quarta Subetapa

Depois de terem sido derivadas as unidades de objetivos de ensino dos objetivos múltiplos, as 241 frases que constituíam os objetivos de ensino foram analisadas com base no conhecimento sobre

semântica e sintática feita por um profissional⁶ da área de linguística (quarta subetapa).

2.1.5.6.5 Quinta Subetapa

Com base nas análises sintáticas e semânticas das expressões que constituíam os objetivos de ensino, com base nos estudos sobre atividades de ensino e objetivos comportamentais desenvolvido por Botomé (1977a, 1985) e sobre falsos objetivos realizado por Botomé (1980), D'Agostini (2005), Botomé e cols. (2008) foi analisada a natureza dos objetivos (quinta subetapa). Os dados sobre a natureza dos objetivos de ensino foram organizados em tabelas específicas de acordo com as seguintes categorias de análise a seguir descritas:

a) Expressões com múltiplos “objetivos”

Expressões com vários objetivos misturados ou expressos como se fossem uma unidade de objetivo. Havia três tipos de combinação entre verbos e complementos, contendo vários objetivos de maneira pouco clara: (a) dois ou mais verbos expressos no infinitivo, sob a forma de gerúndio, sob a forma de “verbos substantivados” com um complemento que fazia referência a um ou mais aspectos de uma situação; (b) um verbo na forma infinitiva, de gerúndio ou “substantivado”, com dois ou mais complementos que faziam referência a situações, objetos ou processos de naturezas muito diferentes e com as quais o verbo não era igualmente coerente (em concordância, por exemplo); (c) dois ou mais verbos, independentemente da forma de expressão, e dois ou mais complementos que faziam referência a situações, objetos ou processos de naturezas muito diferentes e com as quais tais verbos não eram igualmente coerentes.

b) Expressões amplas

Proposição de objetivos em que o verbo fazia referência a um conjunto de comportamentos muito grande, com um complemento que também fazia referência a uma ou mais classes abrangentes (ou grandes). Esse tipo de expressão abrange muitos outros comportamentos mais simples e específicos e pode ser considerado como um “objetivo geral” no âmbito de ensino.

⁶ Marisa Vargas.

- c) Categorias de informações (“itens de conteúdo”, tipos de assuntos, temas, áreas de conhecimento, títulos de obras, nomes de campos especializados de profissões, entre outros)

Expressões que se referiam a categorias de assuntos, informações ou temas ou que nomeavam áreas (ou subáreas) de conhecimento, obras literárias ou acadêmicas, nomes de campos especializados de atuações profissionais, disciplinas acadêmicas, técnicas de trabalho, entre outros. Em geral, eram iniciadas por substantivos ou verbos substantivados e apresentavam um complemento qualificador ou especificava particularidades do que o substantivo nomeava.

- d) Classes de informações (“itens de conteúdo”, assuntos, temas, entre outros)

Objetivos que continham expressões que se referiam à classe de informações em que era usado apenas o artifício de transformar substantivos (os nomes dessas categorias) em verbos equivalentes ou equiparáveis.

- e) Expressões vagas ou genéricas

Expressões que continham verbo com múltiplos significados, muito amplos ou muito abrangentes (em relação ao sujeito a que eles se referiam), verbos que se referiam a analogias ou metáforas em relação ao que constitui a atuação de alguém. Nessa categoria, o verbo era impreciso e não especificava apropriadamente o grau de abrangência da atuação que deveria ser apresentada para produzir um resultado significativo ou que constituiria o resultado de um trabalho, e o complemento não explicitava com clareza e precisão a que se referia a atuação.

- f) Expressões ambíguas consideradas como “objetivos de ensino”

Objetivos que eram apresentados na forma de um verbo e complemento, porém os verbos podiam ter mais de um significado e dependendo de quanto o complemento ou a clareza sobre o sujeito dos verbos reduzia ou eliminava a ambiguidade dos verbos.

- g) Declarações de intenção apresentadas como “objetivos de ensino”

Foram consideradas nessa categoria as expressões apresentadas por verbos e complementos, nas quais o verbo indicava uma intenção, o desejo, a expectativa ou a pretensão (declarada, portanto) de algo que deveria acontecer. Tal objeto de expectativa tanto poderia ser o que

alguém deveria fazer quanto algo que poderia acontecer. O sujeito do verbo explicitado, em geral, era o formulador do objetivo, o professor, no caso do ensino. Exemplos desse tipo de objetivos: “Instrumentalizar os alunos para a atuação profissional”; “Conscientizar os alunos de suas responsabilidades”; “Formar alunos”; “Contribuir para o desenvolvimento da sociedade”; “Dar subsídios para a atuação profissional”.

- h) Atividades ou ações de professores apresentadas como “objetivos de ensino”

Expressão com verbo e complemento na qual o verbo se referia claramente a atuações do formulador do objetivo. Indicavam uma atuação concreta do professor; tal atuação, porém, era um meio para conseguir alguma aprendizagem. Exemplo: “Apresentar conceitos de [...]”, “Informar os alunos sobre [...]”, “Demonstrar aos alunos que [...]”.

- i) Atividades ou atuações escolares dos alunos consideradas como “objetivos de ensino”

Expressões com verbo e complemento relacionados à explicitação de atuações dos alunos (eles eram os sujeitos dos verbos usados nessas expressões). Os verbos faziam referência a atividades escolares realizadas pelos alunos. Os complementos, em geral, eram referentes a situações existentes apenas em situações internas da escola, do sistema educacional ou de circunstâncias de aprendizagem, de aperfeiçoamento ou treinamento de pessoal em circunstâncias artificiais. Por exemplo: “Aplicar testes”, “Fazer exercícios”, “Dar exemplos de [...]”, “Estudar princípios de [...]”, “Resumir as principais noções a respeito de [...]”.

- j) Comportamentos-objetivos

Expressões que fazem referência explícita, direta, clara e precisa ao que os alunos precisam estar aptos ou capacitados a realizar nas suas interações profissionais, de cidadania ou pessoais no meio em que atuarão, depois e fora das situações escolares em que aprenderão a realizar tais interações.

2.1.5.6.6 Sexta Subetapa

Após a categorização e organização em Tabelas das unidades de objetivos de ensino consideradas “expressões vagas ou genéricas”, foi necessária a criação de novas categorias (sexta subetapa) para facilitar a

organização dos dados. A nomeação das categorias ocorreu de acordo com o agrupamento dos objetivos de ensino que apresentavam em sua sentença aspectos em comum, tendo como base a pesquisa produzida por Santos (2006). Da aproximação das unidades de objetivos de ensino, resultaram as seguintes categorias: Problemas; Contextos de intervenção; Técnicas, procedimentos e instrumentos; Atuação profissional no campo da Psicologia Organizacional e do Trabalho; Tipo de conhecimento existente; Decorrências; Palavras Confusas ou sem sentido; “Exercício de uma atividade”; Variáveis determinantes de um fenômeno ou tipos de relações entre fenômenos; Relacionamento com outros profissionais.

2.2 Etapa 2: Processo de identificação, proposição, derivação e sequencição de subclasses de comportamentos e/ou classes de componentes de comportamentos da classe subgeral “caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha

2.2.1 Procedimento

O processo de identificação, proposição, derivação e sequencição das subclasses de comportamentos e/ou classes de componentes de comportamentos da subclasse geral “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha” envolveu seis subetapas a serem realizadas como procedimento.

2.2.1.1 Identificar conjuntos de variáveis constituintes da subclasse geral de comportamento “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha” como meio para explicitação de situações com as quais o psicólogo irá lidar profissionalmente

As imprecisões (ortográficas e semânticas) existentes nas formulações dos objetivos de ensino dificultaram a identificação de subclasses de comportamentos e/ou classes componentes de comportamento – classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos consequentes. Dessa maneira, por meio da definição da subclasse geral “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em

que ele trabalha” e por meio das características dos conjuntos de variáveis constituintes dessa subclasse geral de comportamento, foram identificados seis conjuntos de variáveis que compõem a subclasse geral de comportamento: a) Investigação ou produção de conhecimento; b) “Necessidades sociais” e “Problemas sociais” de diferentes pessoas; c) Condições de saúde do trabalhador; d) Situações de trabalho que fazem referência às condições de trabalho; e) Situações de trabalho que fazem referência a processo de trabalho; f) Relação entre variáveis ou conjunto de variáveis. Esses conjuntos de variáveis foram considerados conjuntos de situações com os quais o psicólogo, ao apresentar o comportamento “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”, necessitará lidar.

2.2.1.2 Identificar e agrupar os objetivos de ensino com base nas características de cada conjunto de situações com as quais o psicólogo irá lidar ao apresentar o comportamento de “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”

Após a identificação dos conjuntos de situações com as quais o psicólogo irá lidar ao apresentar o comportamento “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”, buscou-se, com base nas características desses conjuntos de situações, identificar objetivos de ensino que apresentavam em suas formulações subclasses de comportamentos e/ou classes de componentes de comportamentos relacionadas a essas características. Os objetivos foram organizados em uma Tabela e agrupados de acordo com as características das situações com as quais o psicólogo necessitará lidar.

Na Tabela 3, pode ser examinada a distribuição da quantidade de objetivos de ensino que apresentam características relacionadas aos conjuntos de situações com as quais o psicólogo necessitará lidar ao apresentar o comportamento “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”.

Tabela 3: Distribuição da quantidade de objetivos de ensino que apresentam características relacionadas aos conjuntos de situações com as quais o psicólogo necessitará lidar ao apresentar o comportamento “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”

Categorias	Objetivos selecionados nos planos de ensino
Investigar ou produzir um conhecimento (Pesquisa)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Propiciar situações de estudo dos ambientes de trabalho. 2. Propiciar situações de estudo dos postos de trabalho. 3. Realizar pesquisa de clima organizacional procedendo à análise dos resultados. 4. Instrumentalizar o acadêmico para desempenhar uma atitude investigativa em relação à Psicologia do Trabalho. 5. Obter conhecimento sobre as múltiplas variáveis relacionadas à intervenção do psicólogo no campo da saúde mental do trabalho. 6. Atuar profissionalmente na área social de maneira científica. 7. Atuar profissionalmente de maneira científica nos diversos campos da Psicologia que requerem intervenções psicossociais. 8. Identificar as demandas da organização, por meio do diagnóstico organizacional. 9. Desempenhar uma postura de investigação acerca dos fenômenos estudados. 10. Possibilidades (possibilitar) de construção de método de pesquisa como instrumento de intervenção. 11. Realizar diagnósticos vinculados à área de atuação do psicólogo. 12. Realizar pesquisas vinculadas à área de atuação do psicólogo. 13. Possibilidades (possibilitar) de construção de método de pesquisa como instrumento de intervenção das organizações em que os profissionais possam estar atuando como psicólogos do trabalho. 14. Possibilidades (possibilitar) de construção de método de pesquisa como instrumento de conhecimento das organizações em que os profissionais possam estar atuando como psicólogos do trabalho. 15. Refletir sobre formas de pesquisa que favoreçam o bem-estar psicossocial dos trabalhadores. 16. Diagnosticar processos psicológicos em diferentes contextos. 17. Subsidiar a produção de conhecimentos acerca das múltiplas dimensões da análise ergonômica na realidade do trabalho. 18. Subsidiar a produção de conhecimentos acerca da intervenção ergonômica na realidade do trabalho. 19. Caracterizar as necessidades de intervenção profissional. 20. Pesquisar as tendências em Psicologia do Trabalho.
Subtotal	20
“Necessidades sociais” e “Problemas sociais” de diferentes pessoas	<ol style="list-style-type: none"> 21. Propor possíveis alternativas de intervenção no âmbito dos problemas humanos nas organizações. 22. Relacionar as necessidades identificadas no diagnóstico com possíveis intervenções do psicólogo. 23. Identificar intervenções adequadas aos problemas. 24. Identificar problemas. 25. Identificar a realidade do município quanto à atividade produtiva. 26. Identificar a realidade do estado quanto à atividade produtiva. 27. Identificar a realidade do Brasil quanto à atividade produtiva.
Subtotal	7

Categorias	Objetivos selecionados nos planos de ensino
Condições de saúde do trabalhador	28. Prestar serviços às organizações na busca de uma melhor qualidade de vida do trabalhador. 29. Caracterizar as conseqüências das principais doenças mentais relacionadas ao trabalho sobre o indivíduo. 30. Analisar criticamente os fatores psicossociais que interferem na saúde. 31. Analisar criticamente os fatores psicossociais que interferem no bem estar do trabalhador. 32. Refletir sobre formas de intervenção do psicólogo que favoreçam o bem-estar psicossocial dos trabalhadores. 33. Identificar os fatores que interferem no processo de saúde psíquica dos trabalhadores. 34. Analisar as conseqüências do acidente de trabalho sobre o indivíduo. 35. Desenvolver ações de assistência psicossocial que facilitem a integração do trabalhador junto ao seu ambiente de trabalho. 36. Proporcionar reflexões sobre Saúde Mental nas organizações de trabalho. 37. Identificar o papel do psicólogo frente aos programas de redução de acidentes de trabalho. 38. Compreender a qualidade de vida no trabalho. 39. Identificar os fatores que interferem no processo de saúde geral. 40. Identificar as principais fontes de stress organizacional. 41. Caracterizar as principais doenças mentais relacionadas ao trabalho. 42. Identificar os principais agentes causadores de acidentes. 43. Identificar as condições que colaboram como fatores de melhoria da qualidade de vida de seus participantes. 44. Desenvolver em equipe multiprofissional as políticas de saúde do trabalhador. 45. Demonstrar como o trabalho em equipe multidisciplinar contribuiu na manutenção da saúde ocupacional. 46. Demonstrar como o trabalho em equipe multidisciplinar contribuiu na prevenção da saúde ocupacional.
Subtotal	19
Situações de trabalho que fazem referência às condições de trabalho	47. Identificar conceitos relativos ao desempenho nas organizações vinculados com as condições do ambiente de trabalho. 48. Identificar as variáveis que atuam nos ambientes de trabalho para a realização de uma análise ergonômica conforme a metodologia da AET. 49. Analisar um contexto organizacional. 50. Avaliar um contexto organizacional. 51. Intervir no ambiente organizacional. 52. Promover melhorias no ambiente organizacional. 53. Intervir no ambiente organizacional de maneira a promover melhorias.
Subtotal	7

Categorias	Objetivos selecionados nos planos de ensino
Situações de trabalho que fazem referência a processo de trabalho	54. Refletir sobre possíveis conseqüências das relações do trabalho na vida das pessoas. 55. Reflexão (refletir) sobre as conseqüências das transformações nas relações de trabalho na vida das pessoas. 56. Compreender o trabalho. 57. Proporcionar reflexões sobre Trabalho nas organizações de trabalho. 58. Promover compreensão das técnicas de análise do trabalho. 59. Analisar as características da organização. 60. Compreender as relações de trabalho. 61. Caracterizar o trabalho. 62. Reflexão (refletir) sobre as atuais transformações nas relações de trabalho. 63. Analisar as atividades do trabalho desenvolvido nas organizações. 64. Analisar as relações de trabalho que se desenvolvem em nossa sociedade. 65. Reconhecer as organizações de trabalho como um conjunto de processos sociais interligados aos processos psicológicos, no plano individual. 66. Reconhecer as organizações de trabalho como um conjunto de processos sociais que compõem um conjunto de fatores fundamentais no fenômeno da construção coletiva. 67. Compreender as transformações no trabalho contemporâneo. 68. Subsidiar a compreensão da intervenção ergonômica na realidade do trabalho. 69. Analisar a organização do trabalho nas empresas. 70. Identificar as estruturas organizacionais. 71. Caracterizar os principais modos de produção. 72. Caracterizar os principais sistemas de produção. 73. Identificar as variáveis que atuam nos postos de trabalho para a realização de uma análise ergonômica conforme a metodologia da AET. 74. Intervir sobre a ação humana nas organizações. 75. Prevenir constrangimentos no trabalho. 76. Identificar constrangimentos no trabalho.
Subtotal	23
Relação entre variáveis ou conj. de variáveis	77. Analisar a relação existente entre trabalho e saúde. 78. Compreender a influência do trabalho sobre o processo saúde/doença.
Subtotal	2
TOTAL	78

2.2.1.3 Registrar os nomes dos conjuntos de situações com as quais o psicólogo irá lidar ao apresentar o comportamento “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha” no protocolo de observação

Os nomes dos conjuntos de situações com as quais o psicólogo irá lidar ao apresentar o comportamento de “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha” foram escritos em um protocolo de observação constituído pelas entradas: a) Conjunto de situação; b) Classes de estímulos antecedentes; c) Classes de respostas; d) Classes de estímulos consequentes; e) Nome das classes de comportamento. O Quadro 4 é uma representação do Protocolo de observação em que o nome do conjunto de situação foi registrado.

Conjunto de situação Investigar ou produzir um conhecimento (Pesquisa)			
Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes	Nome das classes de comportamento

Quadro 4: Exemplo de registro do nome do conjunto de situação com as quais o psicólogo irá lidar ao apresentar o comportamento de “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”

2.2.1.4 Identificar, propor e registrar classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos consequentes

Cada conjunto de situação – “Investigar ou produzir um conhecimento (Pesquisa)”, “Necessidades sociais” e “Problemas sociais” de diferentes pessoas, “Condições de saúde do trabalhador”, “Situações de trabalho que fazem referência às condições de trabalho”, “Situações de trabalho que fazem referência a processo de trabalho”, “Relação entre variáveis ou conjunto de variáveis” – e informações explicitadas nos objetivos de ensino foram utilizadas como “ponto de partida” para especificar e descrever os três componentes (classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos consequentes) constituintes da subclasse geral de comportamento. Esses componentes foram descritos e analisados com base na noção de

comportamento como uma complexa relação entre os três componentes que o constitui. Como os três componentes estão em relação, a caracterização da situação antecedente possibilitou identificar os outros dois componentes (classe de resposta e situações consequentes) do comportamento “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”. Além desses critérios utilizados para a proposição dos três componentes da subclasse geral de comportamento, a proposição de cada componente ainda foi orientada pela formulação de diferentes perguntas e aspectos:

a) Para identificar e propor “Classes de estímulos antecedentes”, buscou-se identificar situações com as quais o psicólogo que caracteriza necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha se relaciona ou necessita se relacionar profissionalmente. Para isso, buscou-se responder às perguntas: Com que situações o futuro psicólogo se defronta ao se relacionar com os diferentes conjuntos de situações? O que interessa que o aluno seja capaz de fazer, depois de formado, em relação à ou com base nos diferentes conjuntos de situações? As respostas a essas perguntas possibilitaram identificar diferentes aspectos do meio com os quais o psicólogo irá lidar profissionalmente. No Quadro 5, estão apresentados exemplos de situações com as quais o psicólogo que caracteriza necessidades de intervenção sobre a relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha se relaciona ou necessita se relacionar profissionalmente.

Conjunto de situação (variáveis) Investigar ou produzir um conhecimento (Pesquisa)			
Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes	Nome das classes de comportamento
Diferentes terminologias para referir-se a fenômenos, processos, eventos e suas relações entre eles como objeto de intervenção.			
Definição de variável.			

Quadro 5: Exemplo de proposição de classes de estímulos antecedentes referente a cada conjunto de situações com as quais o psicólogo irá lidar ao apresentar o comportamento “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”

b) Para identificar e propor “Classes de estímulos consequentes”, foram considerados aspectos produzidos ou que decorressem da resposta apresentada pelo psicólogo ao “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha produziu de alterações no ambiente”. Nesse sentido, a pergunta norteadora foi: Diante de cada situação antecedente apresentada, que tipo de produto precisa ser gerado pela ação (classe de respostas) do psicólogo? No Quadro 6, estão apresentados alguns exemplos de aspectos produzidos ou que decorressem da resposta apresentada pelo psicólogo.

Conjunto de situação (variáveis) Investigar ou produzir um conhecimento (Pesquisa)			
Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes	Nome das classes de comportamento
Diferentes terminologias para referir-se a fenômenos, processos, eventos e suas relações entre eles como objeto de intervenção. Definição de variável.		Maior confiabilidade das informações que servirão de base para projetar as intervenções profissionais. Maior controle das variáveis que interferem ou podem interferir no processo de obtenção dos dados. Fatos ou dados da realidade pesquisada (caracterizada) sob controle.	

Quadro 6: Exemplo de proposição de classes de estímulos consequentes a cada conjunto de situações com as quais o psicólogo irá lidar ao apresentar o comportamento “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”

c) Com base na identificação dos componentes “Classe de estímulos antecedentes” e “Classe de estímulos consequentes”, foi possível propor classe de respostas, sendo levado em conta o que o psicólogo que caracteriza necessidades de intervenção sobre a relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha terá de fazer com relação àquilo com que ele se relaciona – aspectos especificados no componente “Classe de estímulos antecedentes”. As descrições constituintes do componente “Classe de

resposta” foram obtidas por meio da pergunta: Quais ações são capazes de produzir os resultados esperados? Qual é a ação do psicólogo diante de cada classe de estímulos antecedentes? O Quadro 7 é um exemplo de proposição de classes de respostas.

Conjunto de situação (variáveis) Investigar ou produzir um conhecimento (Pesquisa)			
Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes	Nome das classes de comportamento
Diferentes terminologias para referir-se a fenômenos, processos, eventos e suas relações entre eles como objeto de intervenção. Definição de variável.	Produzir conhecimento sobre as necessidades de intervenção profissional. Conhecer as variáveis envolvidas em fenômenos ou processos psicológicos de interesse para a intervenção profissional.	Maior confiabilidade das informações que servirão de base para projetar as intervenções profissionais. Maior controle das variáveis que interferem ou podem interferir no processo de obtenção dos dados. Fatos ou dados da realidade pesquisada (caracterizada) sob controle.	

Quadro 7. Exemplo de proposição de classes de respostas referente a cada conjunto de situações com as quais o psicólogo irá lidar ao apresentar o comportamento “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”

2.2.1.5 Nomear as subclasses de comportamentos com base na relação entre classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos consequentes

Após a proposição dos três componentes – Classes de estímulos antecedentes, Classes de respostas e Classes de estímulos consequentes – constituintes da subclasse geral de comportamento “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha” e com base nas relações estabelecidas entre esses três componentes, foram nomeadas as subclasses de comportamentos (Quadro 8). Essas subclasses de

comportamentos foram nomeadas por meio de sentenças, as quais eram constituídas por um verbo (uma atividade do organismo) e complemento (um aspecto do meio com que o organismo se relaciona) que indicassem o tipo de relação entre os componentes propostos.

Conjunto de situação (variáveis) Investigar ou produzir um conhecimento (Pesquisa)			
Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes	Nome das classes de comportamento
Diferentes terminologias para referir-se a fenômenos, processos, eventos e suas relações entre eles como objeto de intervenção. Definição de variável.	Produzir conhecimento sobre as necessidades de intervenção profissional. Conhecer as variáveis envolvidas em fenômenos ou processos psicológicos de interesse para a intervenção profissional.	Maior confiabilidade das informações que servirão de base para projetar as intervenções profissionais. Maior controle das variáveis que interferem ou podem interferir no processo de obtenção dos dados. Fatos ou dados da realidade pesquisada (caracterizada) sob controle.	Caracterizar variáveis componentes do fenômeno de interesse de intervenção. Identificar variáveis componentes do fenômeno de interesse de intervenção.

Quadro 8. Exemplo de nomeação de classes de comportamentos com base na relação entre classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos consequentes

2.2.1.6 Avaliar e aperfeiçoar a linguagem utilizada para expressar as subclasses de comportamentos

Após a obtenção das subclasses de comportamentos, os verbos e complementos que os constituíam foram avaliados quanto à precisão, clareza e concisão. Quando necessário, foram feitas adequações na linguagem de maneira a explicitar com clareza a relação entre os três componentes propostos – classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos consequentes.

2.3 Etapa 3: Processo de organizar e decompor subclasses de comportamentos considerados objetivos de ensino

2.3.1 Procedimento

Uma vez nomeadas as subclasses de comportamentos com base na relação entre classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos consequentes, as subclasses de comportamentos foram organizadas e decompostas, quando necessário, por níveis decrescentes de complexidade (Mattana, 2004) e com base no texto de Botomé (1975, 1996a): “Um procedimento para encontrar os comportamentos que constituem as aprendizagens envolvidas em um objetivo de ensino”. Para cada subclasse de comportamentos propostos, foi feita a pergunta “O que o aprendiz (futuro psicólogo) precisa ser capaz de fazer em relação a...?” As respostas a essa pergunta constituíram aprendizagens intermediárias, menos complexas, necessárias para a aprendizagem do objetivo terminal – “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”.

O produto desse processo de organização e decomposição de subclasses de comportamentos resultou em um diagrama ou “mapa geral de ensino” que representa conjuntos de comportamentos os quais necessitam ser aprendidos pelo futuro psicólogo para se tornar apto a apresentar o comportamento de “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”.

3

**CARACTERÍSTICAS DOS OBJETIVOS DE ENSINO QUE
COMPÕEM A FORMAÇÃO DE FUTUROS PSICÓLOGOS
PARA ATUAREM NA RELAÇÃO ENTRE SAÚDE E
TRABALHO**

Qual é a função de um objetivo de ensino no processo de ensinar? O que o aluno precisa aprender? O que o professor precisa ensinar? Qual é a relação entre objetivo de ensino e comportamento de docente de cursos de Psicologia? No que, objetivos de ensino (comportamentos-objetivos) podem ser úteis? Segundo Rebelatto e Botomé (1999, p. 139), os objetivos de ensino definem aquilo que o educador precisa conseguir para que os novos profissionais que estão sendo formados sejam capazes de fazer em relação à realidade em que atuarão, delineando os caminhos a serem seguidos como profissionais. Os objetivos de ensino presentes nos planos de ensino definem o que precisa ser aprendido pelo aluno para o exercício profissional (Kubo e Botomé, 2001a). Nesse sentido, os objetivos indicam os comportamentos que os alunos, depois de formados, necessitam apresentar. Para Mager (1976) e Abreu (1985), é função do objetivo expressar o desempenho ou comportamento que o aluno necessita ser capaz de fazer. De acordo com Botomé (1985), Botomé e cols. (2008), os objetivos de ensino são expressões que fazem referência explícita, direta, clara e precisa ao que os alunos precisam estar capacitados a realizar nas suas interações profissionais no meio em que atuarão.

O conhecimento das características dos objetivos de ensino projetados pelos professores em seus planos de ensino possibilita a caracterização e avaliação do processo de ensino de futuros psicólogos para atuarem com a relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha. Dessa forma, o exame dos objetivos pode fornecer informações mais precisas sobre o tipo de capacitação que os futuros psicólogos estão recebendo para intervirem no subcampo saúde do trabalhador e orientar a formação desses profissionais, como também informações sobre o comportamento do professor no processo de projetar objetivos de ensino.

Os objetivos de ensino explícitos nos planos de ensino caracterizam parte do comportamento do professor de projetar o que precisa ser ensinado por ele e aprendido pelos alunos. Propor objetivos de ensino com precisão aumenta a probabilidade tanto de capacitar os futuros profissionais psicólogos de maneira planejada e intencional

quanto de avaliar os resultados produzidos pelo processo de ensino. São os objetivos de ensino que orientarão os professores a desenvolverem de maneira eficaz os comportamentos profissionais (aprendizagens) nos alunos, por isso a importância de propor as aprendizagens (objetivos) de maneira precisa. Identificar as características dos objetivos de ensino propostos por professores de Psicologia que lecionam disciplinas as quais apresentam em seu nome relação entre saúde e trabalho e relação com o campo do conhecimento Psicologia Organizacional e do Trabalho possibilita caracterizar, em parte, a formação dos psicólogos para atuarem no subcampo Saúde do Trabalhador.

Decidir o que ensinar é um comportamento que o professor necessita apresentar ao planejar o ensino. Pode ser considerado um comportamento complexo por envolver múltiplos outros comportamentos, como: identificar as necessidades de aprendizagens do aluno; identificar o que precisa ser ensinado com base nas necessidades de aprendizagens do aluno; formular sentenças completas que expressem o comportamento do aluno ao final do curso; avaliar a relevância do que está sendo proposto como objetivo de ensino; avaliar o tipo de resultado que pretende obter; entre outros. O comportamento que o aluno apresentará no exercício profissional dependerá, parcialmente, daquilo que o professor projetar como comportamento a ser ensinado (objetivos de ensino); é por isso que os objetivos de ensino necessitam ser descritos por meio de expressões que revelam o comportamento do aluno, e não “recheados” de termos que encobrem o que precisa ser ensinado pelo professor e aprendido pelo aluno. Botomé (1985), ao estudar as características dos objetivos de ensino propostos em documentos oficiais de instituições de ensino, identifica diferentes equívocos nas formulações desses objetivos as quais nomeia de “falsos objetivos de ensino”. Estes se caracterizam por apresentar em suas sentenças gramaticais verbos ou complementos que não indicam com clareza e precisão os comportamentos dos alunos que precisam resultar do processo de ensino. D’Agostini (2005), ao realizar um exame em 212 objetivos de ensino de disciplinas de um curso de Psicologia, identificou que todos os objetivos examinados foram formulados por meio de expressões que os falsificavam ou distorciam o que precisava ser ensinado, não explicitando o comportamento do aluno como resultado do processo de ensinar.

O exame dos objetivos de ensino de disciplinas que apresentam em seu nome relação entre saúde e trabalho e relação com o subcampo do conhecimento Psicologia Organizacional e do Trabalho apresenta-se como uma etapa importante como condição para identificar aspectos

constituintes do comportamento de “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”. Informações sobre o que os professores propõem ensinar podem explicitar os comportamentos profissionais, terminais e intermediários, que os aprendizes precisarão ser capazes de fazer como profissionais na realidade onde atuarão, como também explicitar de que maneira os futuros psicólogos de uma determinada região do país estão sendo capacitados.

Nas tabelas 4 a 18, são apresentadas 241 unidades de objetivos, distribuídas nas categorias “declarações de intenção”, “atividades ou ações de professores”, “atividades ou atuações escolares dos alunos”, “expressões ambíguas”, “expressões vagas ou genéricas” e “possível comportamento-objetivo”. As declarações de professores presentes nos objetivos de ensino é um tipo de equívoco identificado nas formulações dos objetivos de ensino.

3.1 Objetivos de ensino propostos por meio de expressões que revelam “declarações de intenção” dos professores

Na Tabela 4, podem ser vistas 43 unidades de objetivos consideradas “declarações de intenção” propostas como objetivos de ensino. O verbo instrumentalizar aparece nove vezes, seguido dos verbos possibilitar e proporcionar (sete vezes), subsidiar e promover (quatro vezes), capacitar, oportunizar e contribuir (três vezes), propiciar (duas vezes) e transmitir (uma vez).

Na primeira proposição de objetivo, aparece o verbo “capacitar” em três unidades de objetivos (1 a 3) junto com a palavra “acadêmico de Psicologia”. Esses objetivos possuem três tipos de complementos, “frente ao exercício ético”, “frente ao exercício crítico” e “para o compromisso social”. É possível identificar que nos objetivos 1 a 3 o verbo “capacitar” expressa intenção do professor com complementos genéricos que não indicam o que o aluno precisa ser capaz de fazer em relação ao exercício ético, ao exercício crítico e ao compromisso social. Não está claro nem mesmo o que o professor deseja em relação aos diferentes complementos. O que significa “no contexto da qual está inserido”? A expressão “da qual” se refere à “Psicologia” e significa o acadêmico inserido no contexto de uma determinada Psicologia. “Contexto” pode ser entendido como meio (local) em que o psicólogo exercerá sua função, e a expressão “exercício” (ético ou crítico) para indicar desempenho de função pede complemento com a preposição “de, da ou do” (Ex: exercício ético de sua função). O “no” que há na frase

não se refere a exercício, ele pertence ao adjunto adverbial de lugar “no contexto”, que precisa da preposição “em”. As generalidades e vagueza desses complementos encobrem qualquer possibilidade de entendimento do produto do processo de ensino.

Tabela 4: Unidades de objetivos consideradas “declarações de intenção” propostas como objetivos de ensino

1.	Capacitar o acadêmico de Psicologia frente ao exercício ético no contexto da qual está inserido.
2.	Capacitar o acadêmico de Psicologia frente ao exercício crítico no contexto da qual está inserido.
3.	Capacitar o acadêmico de Psicologia para o compromisso social frente ao contexto da qual está inserido.
4.	Contribuir para a formação profissional por meio de uma atuação crítica.
5.	Contribuir para a formação profissional por meio de uma atuação alicerçada ao código de ética profissional.
6.	Contribuir para a produção teórica sobre o comportamento humano no contexto organizacional.
7.	Instrumentalizar o acadêmico para desempenhar uma atitude investigativa em relação à Psicologia do Trabalho.
8.	Instrumentalizar o acadêmico para desempenhar uma atitude reflexiva em relação à Psicologia do Trabalho.
9.	Instrumentalizar o acadêmico para desempenhar uma atitude crítica em relação à Psicologia do Trabalho.
10.	Instrumentalizar o acadêmico para o desenvolvimento de conceitos fundamentais sobre o comportamento humano no trabalho com vistas à formação pessoal do psicólogo.
11.	Instrumentalizar o acadêmico para o desenvolvimento de conceitos fundamentais sobre o comportamento humano com vistas à formação profissional do psicólogo.
12.	Instrumentalizar o acadêmico para a apropriação de conceitos fundamentais sobre o comportamento humano no trabalho com vistas à formação pessoal do psicólogo.
13.	Instrumentalizar o acadêmico para a apropriação de conceitos fundamentais sobre o comportamento humano no trabalho com vistas à formação profissional do psicólogo.
14.	Instrumentalizar o acadêmico em relação às técnicas no contexto organizacional.
15.	Instrumentalizar o acadêmico em relação às interferências no contexto organizacional.
16.	Oportunizar a compreensão dos aspectos teóricos da Ergonomia.
17.	Oportunizar a compreensão dos aspectos metodológicos da Ergonomia.
18.	Oportunizar a vivência de situações próprias da profissão do psicólogo.
19.	Possibilidades (possibilitar) de construção de método de pesquisa como instrumento de intervenção.
20.	Possibilidades (possibilitar) de construção de método de pesquisa como instrumento de intervenção das organizações em que os profissionais possam estar atuando como psicólogos do trabalho.
21.	Possibilidades (possibilitar) de construção de método de pesquisa como instrumento de conhecimento das organizações em que os profissionais possam estar atuando como psicólogos do trabalho.
22.	Possibilitar ao estagiário o conhecimento teórico-prático em Psicologia organizacional para atuação profissional.

-
23. Possibilitar um aprofundamento dos conhecimentos teórico-prático da respectiva área de estágio, através da realização de atividades supervisionadas por profissionais habilitados.
 24. Possibilitar ao estagiário a reflexão entre a teoria e a prática.
 25. Possibilitar ao acadêmico atividades de análise ergonômica na prática profissional.
 26. Promover discussões do que constitui a ARH nas organizações.
 27. Promover reflexões do que constitui a ARH nas organizações.
 28. Promover compreensão das técnicas de análise do trabalho.
 29. Promover intervenções necessárias.
 30. Propiciar situações de estudo dos ambientes de trabalho.
 31. Propiciar situações de estudo dos postos de trabalho.
 32. Proporcionar a interação teórico-prática com as possíveis áreas de atuação do psicólogo ergonomista.
 33. Proporcionar um espaço de troca de experiências vivenciados no decorrer do estágio, entre alunos e supervisores.
 34. Proporcionar um espaço de troca de sentimentos vivenciados no decorrer do estágio, entre alunos e supervisores.
 35. Proporcionar aos acadêmicos a compreensão do trabalho.
 36. Proporcionar aos acadêmicos a importância do trabalho no decorrer da história social do ser.
 37. Proporcionar reflexões sobre Saúde Mental nas organizações de trabalho.
 38. Proporcionar reflexões sobre Trabalho nas organizações de trabalho.
 39. Subsidiar a compreensão acerca das múltiplas dimensões da análise ergonômica na realidade do trabalho.
 40. Subsidiar a produção de conhecimentos acerca das múltiplas dimensões da análise ergonômica na realidade do trabalho.
 41. Subsidiar a compreensão da intervenção ergonômica na realidade do trabalho.
 42. Subsidiar a produção de conhecimentos acerca da intervenção ergonômica na realidade do trabalho.
 43. Transmitir definições do que constitui a ARH nas organizações.
-

As unidades de objetivos 4 e 5 apresentam o verbo “contribuir” junto com a expressão “para a formação profissional”, com os complementos “por meio de uma atuação crítica” e “por meio de uma atuação alicerçada ao código de ética profissional”. O verbo “contribuir” indica a intenção do professor em cooperar, fornecer ou proporcionar ao aluno uma formação profissional por meio de uma atuação de um determinado tipo. A obscuridade do significado de atuação crítica e de atuação alicerçada ao código de ética profissional não indicam quais comportamentos os alunos precisam apresentar. A expressão “atuação alicerçada ao código de ética profissional” apresentam problemas, pois o uso figurativo da expressão “alicerce” significa base, embasamento, fundamento, princípio, é o que dá sustentação. Nesse sentido, o uso da palavra alicerçada precisa ser seguida pela preposição “no” ou “sobre”: “alicerçada no código” ou “sobre o código”.

No objetivo 6, o complemento do verbo “contribuir” se refere à “produção teórica sobre o comportamento humano no contexto

organizacional”. Nesse objetivo, a confusão é ainda maior, pois da maneira que o objetivo está formulado é possível entender que o professor tem a intenção de produzir conhecimento sobre o comportamento humano no contexto organizacional. O professor pode ainda estar pretendendo colaborar ou auxiliar o aluno quanto à elaboração de teorias (conceitos, princípios). Ao definir os objetivos de ensino, cabe ao professor explicitar o que o aluno precisa aprender para ser capaz de produzir conhecimento sobre o comportamento humano no contexto organizacional e não descrever suas intenções.

O verbo “instrumentalizar”, que aparece nos objetivos 7 a 15, é acompanhado sempre pela palavra “acadêmico” e recebe diferentes complementos. Nos objetivos de 7 a 9, os complementos “atitude investigativa”, “atitude reflexiva” e “atitude crítica” são acompanhados pelo verbo “desempenhar”, que se refere a algo que precisa ser executado pelo aluno (sujeito dos objetivos de ensino), porém não há indicação sobre o que o aluno precisa ser capaz de fazer para apresentar uma atitude investigativa, reflexiva e crítica e também não está claro o que significa essas diferentes atitudes. Os objetivos 10 e 11 explicitam o desenvolvimento de alguns conceitos fundamentais sobre o comportamento humano no trabalho, sendo completado pelas expressões “com vistas à formação pessoal do psicólogo” (10) e “com vistas à formação profissional do psicólogo” (11). O que significa no enunciado do objetivo “formação pessoal”? A expressão “pessoal” pode significar exclusiva, privada, restrita, ou ainda pode significar individual, particular e própria. Os complementos são constituídos por expressões imprecisas e confusas, que pouco revelam o que os alunos precisam estar aptos a realizar em relação tanto aos conceitos relacionados ao comportamento humano no trabalho quanto com relação à formação pessoal do psicólogo.

Nos objetivos 12 e 13, aparece como complemento para o verbo “instrumentalizar” as expressões “apropriação de conceitos fundamentais sobre o comportamento humano no trabalho”, acrescido pelas mesmas expressões dos objetivos 10, “com vistas à formação pessoal do psicólogo”, e 11, “com vistas à formação profissional do psicólogo”. É possível identificar o mesmo problema dos objetivos 10 e 11, imprecisão dos termos usados na formulação dos objetivos de ensino. O que constitui o aluno apropriar-se de conceitos fundamentais sobre o comportamento humano no trabalho? Da maneira como o objetivo está formulado, o professor tem a intenção de ensinar o aluno a tomar para si os conceitos fundamentais sobre o comportamento humano no trabalho. É possível ensinar alguém a tomar para si

determinados conceitos? Uma proposição mais próxima de um objetivo de ensino comportamental seria ensinar o aluno a “caracterizar conceitos referentes à [...]”.

Os complementos das unidades de objetivos 14, “em relação às técnicas no contexto organizacional”, e 15, “em relação às interferências no contexto organizacional”, possuem em comum a expressão “contexto organizacional”. É possível identificar nesses objetivos (14 e 15) que a própria intenção do professor é vaga e confusa, ou seja, as expressões utilizadas não se referem a algo que poderá acontecer e nem o que o professor deverá fazer. Parece que autor do enunciado 14 tinha a intenção de prover alguém de técnicas para serem aplicadas no contexto organizacional e no objetivo 15 não se sabe a que “interferências” o professor está se referindo, interferências de quem? E de que tipo?

Os objetivos 16 a 18 são formulados com o verbo “oportunizar”, que no enunciado parece que está sendo usado no sentido de dar oportunidade ou criar circunstância favorável ou adequada, no entanto a declaração de intenção do professor não explicita o que exatamente pretende. Nas unidades 16 e 17, aparece próximo ao verbo a expressão “compreensão” dos aspectos teóricos da Ergonomia e dos aspectos metodológicos da Ergonomia, respectivamente. No objetivo 16, parece que o professor pretende criar oportunidade para que o aluno compreenda as diferentes perspectivas teóricas da Ergonomia e, no objetivo 17, que o aluno compreenda os diferentes métodos empregados em pesquisas científicas relacionadas à Ergonomia. O professor vai ensinar o aluno a compreender? O complemento compreensão é vago, assim como as demais expressões que o acompanham. Há ausência de referência aos comportamentos que o aluno precisa aprender em relação à Ergonomia. No objetivo 18, o complemento se refere à “vivência de situações próprias da profissão do psicólogo”. A que se refere à expressão “vivência”? E o que pode significar “situações próprias da profissão do psicólogo”? Que situações são essas? São todas as situações de trabalho do psicólogo? A palavra “vivência” parece significar “experiência”, e as demais expressões que constituem o complemento, juntamente com o verbo “oportunizar”, parecem indicar que o professor pretende criar oportunidade para que os alunos tenham contato com situações próprias de um ambiente de atuação profissional, situações essas que não são especificadas no enunciado. Colocar o aluno em contato com situações próprias de um ambiente de atuação profissional é atividade-meio e não fim do ensino. O complemento é tão vago e genérico que não informa qual a intenção do professor. A proposição do objetivo não revela quais resultados serão produzidos no

aluno (futuro psicólogo).

O verbo “possibilitar” aparece nas unidades de objetivos 19 a 25 com complementos que, em parte, possuem algumas semelhanças. Nos objetivos 19 a 21, o verbo está substantivado e é acompanhado pela expressão “construção de método de pesquisa” com três tipos de complementos: “como *instrumento de intervenção*”, “como *instrumento de intervenção* das organizações” e “como *instrumento de conhecimento* das organizações”. O que o professor quer dizer com esses objetivos? Qual é a sua intenção? Até mesmo identificar quais as intenções do autor dos enunciados é difícil, pois as expressões “construção”, “método de pesquisa”, “instrumento de intervenção” e “instrumento de conhecimento” que constituem os enunciados possuem múltiplos significados, que na frase não se sabe qual é.

Método, por exemplo, é uma expressão que é utilizada para designar diferentes etapas ou momentos da pesquisa científica e é entendida no meio acadêmico de diferentes maneiras. Segundo Botomé e Kubo (2002a, p. 1-2), a falta de esclarecimento no que se refere às expressões “método da Ciência”, “método de uma pesquisa”, “metodologia científica”, “metodologia de pesquisa”, “metodologia” e “técnica de pesquisa” produz muitas confusões e equívocos que comprometem o processo de conhecimento científico. Os mesmos autores distinguem cada um desses termos, a fim de identificar os possíveis significados: “Método da Ciência” se refere ao “controle das variáveis que interferem com o processo de produção de conhecimento a respeito de um fenômeno”, processo esse constituído por diferentes etapas. Já a expressão “metodologia da Ciência” (ou metodologia científica) diz respeito ao estudo dos diferentes usos ou aplicações do método da Ciência. Quanto à expressão “Técnicas de pesquisa”, são procedimentos específicos utilizados para realizar um trabalho científico e “método da pesquisa” se refere ao processo de descrição detalhada dos aspectos importantes a serem notados e registrados em relação ao fenômeno de interesse que podem prejudicar a fidedignidade e precisão dos dados observados.

Com base nessas distinções, é relevante perguntar: A que o professor está se referindo ao utilizar as expressões “método de pesquisa como instrumento de intervenção” (objetivo 19), “método de pesquisa como instrumento de intervenção das organizações” (objetivo 20) e “método de pesquisa como instrumento de conhecimento das organizações” (objetivo 21)? Além da generalidade das palavras, é possível identificar algumas incorreções quanto à construção dos enunciados como, por exemplo, na expressão “intervenção das

organizações” (objetivo 20) que faz referência às organizações como agentes da intervenção. É intervenção “das” ou “nas” organizações? No objetivo 20 e 21, é usada a expressão “estar atuando”. O uso do verbo no gerúndio é indevido, o professor poderia utilizar as expressões “possam atuar”, “atuarão”, “irão atuar” ou “estejam atuando”. A qual dos tempos verbais o professor se refere? Presente ou futuro? Além das incorreções e generalidades das palavras que compõem os objetivos 19 a 21 novamente aparece a ênfase na atividade-meio e ausência de referência aos comportamentos que os alunos deverão apresentar no exercício profissional como resultado do ensino.

Nos objetivos 22 e 24, aparece o “estagiário” e, no objetivo 25, o “acadêmico” como pessoas-alvo da intenção do professor. Nos objetivos 22 e 23, o complemento do verbo faz referência ao conhecimento teórico-prático, mas não há indicação do que o aluno é preciso ser capaz de fazer em relação ao que o professor nomeia de conhecimento teórico-prático. A expressão “reflexão” presente no objetivo 24 parece indicar que a intenção do professor está em viabilizar aos alunos meios para que eles observem e raciocinem sobre a relação entre o que a teoria diz e o que é praticado. Mas teoria e prática do quê? É possível dissociar a prática da teoria? Esse é outro equívoco comum no meio acadêmico, separar a “teoria” (o conhecimento) e a “prática” (os procedimentos de trabalho), concebendo-as como dimensões distintas. De acordo com Duram (1994), essas duas dimensões são indissociáveis no processo de formação. No objetivo 25, o verbo “possibilitar” é empregado com complemento que designa um meio para o acadêmico aprender algo em relação à análise ergonômica. As expressões não definem o meio e nem a aprendizagem do aluno.

Nos objetivos 26 a 29, formulados com o verbo “promover”, é possível identificar diferentes complementos, “discussões do que constitui a ARH (Área de Recursos Humanos) nas organizações” (26), “reflexões do que constitui a ARH (Área de Recursos Humanos) nas organizações” (27), “compreensão das técnicas de análise do trabalho” (28) e “intervenções necessárias” (29). O verbo “promover” é uma declaração de intenção do professor de criar atividades para o aluno aprender algo. O exame dos complementos dos objetivos 26 e 27 indica que o aluno terá que discutir e refletir sobre o que constitui a ARH nas organizações. Discutir e refletir são atividades-meio para o aluno aprender a realizar algo. Esses termos, assim como o termo “compreensão” usado no objetivo 28, são vagos e impedem de identificar o que será aprendido pelo aluno. Será que a intenção do professor é fazer com que os alunos debatam? O professor vai ensinar os

alunos a debaterem? Ou o debate é um meio para ensinar o aluno a fazer algo? No objetivo 29, o complemento da declaração do professor se refere às intervenções profissionais que não se sabe de que tipo e nem o sujeito agente da ação (professor ou aluno depois de formado). O professor deverá promover intervenções? No quê? O que cabe ao aluno (futuro profissional)? A expressão “intervenções necessárias” é genérica, e a ausência de complementos impossibilita a identificação do que precisa ser ensinado ao aluno pelo professor.

O verbo “propiciar” (objetivos 30 e 31) é acompanhado pela expressão “situações de estudo” de diferentes locais (dos ambientes de trabalho (30) e dos postos de trabalho (31)). Qual é a intenção do professor nesses objetivos? O que ele pretende é garantir a realização de atividades. O conjunto das expressões indica ênfase nas atividades de ensino (procedimento), ou seja, nos meios que o professor utilizará para atingir os objetivos e não o resultado do ensino (o que o aluno vai aprender). Ambientes de trabalho está se referindo a quê? As condições e processos de trabalho? O que o futuro profissional (aluno de Psicologia) precisa ser capaz de fazer em relação às condições e aos processos de trabalho de organizações em que atuarão profissionalmente? As respostas a essa pergunta podem indicar expressões que ficariam mais próximas de um comportamento-objetivo como, por exemplo: Caracterizar variáveis relacionadas às condições de trabalho que podem interferir nas condições de saúde do trabalhador e caracterizar variáveis relacionadas ao processo de trabalho que podem interferir nas condições de saúde do trabalhador.

Nas unidades de objetivos 32 a 38, é possível identificar que o verbo “proporcionar” possui respectivamente diferentes complementos: “interação teórico-prática com as possíveis áreas de atuação do psicólogo ergonomista”; “um espaço de troca de experiências vivenciados no decorrer do estágio, entre alunos e supervisores”; “um espaço de troca de sentimentos vivenciados no decorrer do estágio, entre alunos e supervisores”; “aos acadêmicos a compreensão do trabalho”; “aos acadêmicos a importância do trabalho no decorrer da história social do ser”; “reflexões sobre Saúde Mental nas organizações de trabalho” e “reflexões sobre Trabalho nas organizações de trabalho”. Ao examinar os complementos dos objetivos 32 a 38, identifica-se que o uso de expressões pouco precisas dificulta até mesmo perceber o que o professor quer que aconteça em relação à sua intenção. A vaguidade tanto do verbo “proporcionar” quanto dos complementos não possibilita delimitar o que o aluno precisa ser capaz de fazer para relacionar (interação) a teoria com a prática (objetivo 32), compreender

(compreensão) o trabalho (objetivo 35), refletir (reflexões) sobre Saúde Mental nas organizações de trabalho (objetivo 37) e refletir (reflexões) sobre Trabalho nas organizações de trabalho (objetivo 38). Os objetivos 33 e 34 são ainda mais vagos e confusos. Estes explicitam erros gramaticais e a falta de clareza da função do supervisor de estágio. Experiências vivenciadas por quem? Pelos alunos? Pelos supervisores ou pelos alunos e supervisores? A troca vai ocorrer entre quem? Entre os alunos? Alunos e supervisores? Troca entre as experiências que os alunos tiveram e que os professores também tiveram? São experiências “vivenciados” ou “vivenciadas”? As expressões utilizadas parecem indicar que o relato de uma experiência é uma condição para aprender algo que não está explícito no enunciado do objetivo. Até que ponto alguém pode aprender com o relato do outro? O autor do objetivo, ao usar a expressão “entre alunos e supervisores”, está se referindo a troca ou as experiências vivenciadas? A vírgula antes de “entre alunos e supervisores” é indevida, pois isola uma expressão de outra correspondente. O enunciado indica que os alunos irão relatar suas experiências aos supervisores e estes relatarão as suas aos alunos.

Os complementos do verbo “subsidiar” (objetivos 39 a 42) indicam categorias de informações ou um tipo de conhecimento com quatro diferentes complementos: “a compreensão acerca das múltiplas dimensões da análise ergonômica”, “a produção de conhecimentos acerca das múltiplas dimensões da análise ergonômica”, “a compreensão da intervenção ergonômica” e “a produção de conhecimentos acerca da intervenção ergonômica”. O verbo “subsidiar” é uma declaração de que o professor tem a intenção de auxiliar o aluno a fazer algo. Mas no que o professor quer auxiliar? As proposições estão confusas, não indicam nem mesmo o tipo de auxílio que o professor pretende oferecer.

No objetivo 43, o que o professor pretende transmitir? E a quem? A proposição do professor faz referência à intenção de comunicar conceitos referentes à área de recursos humanos. Está muito longe de ensinar o aluno a ser capaz de conceituar. O núcleo da expressão está no comportamento do professor de repassar informações sobre a constituição de uma área e não no desenvolvimento do comportamento do aluno.

Em síntese, os 43 enunciados apresentam as intenções dos professores como objetivos de ensino. É possível observar que os verbos têm o professor como sujeito, os complementos indicam intenções confusas e mal formuladas, e os comportamentos que os alunos precisam aprender ficam encobertos pela intencionalidade do professor. Ao projetar o comportamento que o aluno precisará apresentar depois de

formado, o professor, em algum grau, declara sua intenção quanto ao que pretende alcançar como resultado (comportamento do aluno). O que é diferente de formular objetivos de ensino em que as expressões indicam a intenção, o desejo, a expectativa ou a pretensão do professor em relação a algo que ele (professor) deverá fazer ou algo que poderá acontecer. Nesse caso, o núcleo da intenção está no que o professor vai fazer e não nas aprendizagens do aluno. Declarar intenções como objetivo de ensino traduz, no máximo, o quanto o professor está “bem-intencionado” em relação aos seus alunos ou ao processo de ensino e não garante a mudança de comportamento (aprendizagem) do aluno. Infelizmente, proposições de objetivos de ensino na forma de “declarações de intenções” não é o único tipo de erro encontrado nos objetivos, também foram encontradas formulações que explicitam “atividades ou ações de professores”.

3.2 Objetivos de ensino propostos por meio de expressões que revelam “atividades ou ações de professores”

Enunciados de objetivos formulados por expressões que caracterizam “atividades ou ações de professores” como finalidades do ensino é um outro tipo de equívoco cometido pelos professores ao proporem seus objetivos de ensino. Mas qual é a função das atividades ou ações de professores nos processos de ensinar e aprender? Para Kubo e Botomé (2001a), as atividades ou ações de professores são meios para que ocorra a aprendizagem do aluno e não o resultado em si. Portanto, o que o professor vai fazer não define o resultado a ser produzido por meio do ensino, o que o define são as reais aprendizagens do aluno.

Os professores, ao descreverem objetivos de ensino na forma de “atividades ou ações de professores”, não projetam o que os alunos precisam aprender e sim os meios que utilizará para conseguir alguma aprendizagem. Dessa maneira, o núcleo dos objetivos de ensino está na atuação concreta do professor. Essa maneira de propor objetivos de ensino possibilita ao professor atingir o objetivo sempre que realizar a atividade proposta. Nesse sentido, o professor se exime, em algum grau, da sua responsabilidade no processo de ensinar.

Objetivos de ensino descritos na forma de atividades ou ações de professores estão distantes de revelarem os comportamentos dos alunos. É possível observar que na Tabela 5 estão sete unidades de objetivos consideradas “atividades ou ações de professores”. O verbo “orientar”, “demonstrar” e “mostrar” aparecem duas vezes e o verbo “acompanhar” uma vez.

Tabela 5: Unidades de objetivos consideradas “atividades ou ações de professores” propostas como objetivos de ensino

1.	Acompanhar os orientandos no desenvolvimento do estágio
2.	Demonstrar como o trabalho em equipe multidisciplinar contribui na prevenção da saúde ocupacional.
3.	Demonstrar como o trabalho em equipe multidisciplinar contribui na manutenção da saúde ocupacional.
4.	Mostrar o papel do psicólogo organizacional junto ao mundo do trabalho, indo além de atividades operacionais.
5.	Mostrar a importância do psicólogo organizacional junto ao mundo do trabalho, indo além de atividades operacionais.
6.	Orientar os orientandos no desenvolvimento do estágio
7.	Orientar na confecção do relatório de estágio.

Fonte: a autora.

Os objetivos 1 e 6 possuem o mesmo complemento “os orientando no desenvolvimento do estágio”, formulados com verbos distintos “acompanhar” e “orientar”. Esses objetivos enfatizam atividades ou ações do professor em relação ao aluno e não o comportamento que o aluno necessita apresentar ao realizar o estágio. No objetivo 1, o professor vai auxiliar ou observar o aluno? Em que sentido o verbo “acompanhar” está sendo usado? A expressão “desenvolvimento” pode significar progresso, adiantamento, crescimento, expansão ou ainda prosseguimento, desdobramento, evolução. A qual significado o objetivo está se referindo? O mesmo problema de indefinição dos termos e ênfase na definição daquilo que o professor fará como meio para ocorrer aprendizagem pode ser identificado no objetivo 6. Ao orientar o aluno, o que o professor vai fazer? Vai aconselhar, ensinar, guiar, encaminhar ou indicar o rumo sobre o que fazer? O que o professor vai fazer é no desenvolvimento do estágio ou durante o desenvolvimento do estágio? O uso de expressões que apresentam mais de um entendimento do que o verbo e o complemento significam compromete todo o sentido do enunciado. Da maneira como os objetivos 1 e 6 estão formulados, parece que basta o professor observar o aluno durante o estágio e indicar a direção que os alunos precisam ir, para que os objetivos sejam atingidos.

O verbo “demonstrar” (objetivos 2 e 3) é completado pelas expressões “como o trabalho em equipe multidisciplinar contribui” em diferentes âmbitos de atuação, “prevenção da saúde ocupacional” e “manutenção da saúde ocupacional”. O que revela o verbo e seus complementos? O verbo “demonstrar” pode significar evidenciar, dar a conhecer, mostrar, apresentar, expor, expressar, ensinar, fazer ver,

provar (com raciocínio convincente), confirmar ou comprovar algo a alguém. O professor vai mostrar, fazer ver, de que maneira o trabalho em equipe multidisciplinar contribui ou com que intensidade ele contribui? A conjunção “como” que aparece próximo ao complemento “o trabalho em equipe multidisciplinar” remete a mais de um entendimento do significado do complemento. Franken (2009), ao avaliar esses objetivos, afirma que enfatizam a demonstração do professor (atividade ou ação) sobre as decorrências de se trabalhar em equipe multidisciplinar para a prevenção e manutenção da saúde ocupacional (assunto ou tema) e que revelam, no máximo, alguns aspectos com os quais o psicólogo irá lidar: prevenção e manutenção das condições de saúde do trabalhador. Segundo Botomé e cols. (2003a), a prevenção e manutenção são considerados níveis ou âmbitos de atuação profissional que se referem às possibilidades de atuação. Isso significa que os comportamentos profissionais que caracterizam a atuação do psicólogo podem ocorrer em diferentes âmbitos de atuação, como: atenuar sofrimento, compensar danos, reabilitar condutas, recuperar danos, prevenir problemas, manter comportamentos adequados e promover comportamentos significativos. Portanto, é possível afirmar que os objetivos 2 e 3 explicitam aspectos da realidade com a qual os psicólogos irão lidar ao atuar com a relação entre saúde e trabalho, como “atuação em equipe multidisciplinar”, “diferentes níveis ou âmbitos de atuação profissional”, “influência do trabalho multidisciplinar na manutenção de condições de saúde do trabalhador”. No entanto, a explicitação de situações com as quais o psicólogo irá lidar não é suficiente para caracterizar um comportamento-objetivo.

Os objetivos 4 e 5 apresentam o verbo “mostrar”, que se refere ao “papel do psicólogo organizacional” e “a importância do psicólogo organizacional”, completados pelas expressões “junto ao mundo do trabalho, indo além de atividades operacionais”. “Mostrar” é uma atividade e os complementos não revelam se é o professor que vai mostrar ao aluno o “papel e a importância do psicólogo organizacional” ou é o aluno que irá mostrar para diferentes agentes organizacionais o “papel e a importância do psicólogo organizacional”. Dessa maneira, esses objetivos também podem ser caracterizados como ambíguos. Da maneira como estão explicitadas algumas expressões nos enunciados 4 e 5 aumenta as confusões e a dificuldade de entendimento dos objetivos. Em relação à expressão “junto ao mundo” foi usada de maneira incorreta, pois “junto ao” significa próximo (ex.: junto ao rio) ou adido (ex.: embaixador junto ao Vaticano). Nessa frase, o correto seria usar “no mundo ...”. Quanto à expressão “indo além”, é abrangente demais, o

que impossibilita identificar as diferentes atividades que caracterizam a atuação do psicólogo e que ampliam as possibilidades de intervenção.

No objetivo 7, o verbo “orientar” (ação do professor) recebe o complemento “na confecção do relatório de estágio”. É orientar o acadêmico na elaboração, ou durante a elaboração ou, ainda, para a elaboração do relatório de estágio? O complemento formulado de maneira ambígua faz referência a uma atividade ou atuação escolar do aluno em situação de ensino. Como o objetivo 7 está descrito, é possível identificar o que o aluno precisa aprender ao confeccionar relatório de estágio? Será que o núcleo da aprendizagem de um aluno em situação de estágio profissional está em confeccionar o relatório ou naquilo que o aluno produz como resultado da sua atuação profissional no estágio? O núcleo do objetivo 7 está no que o professor irá fazer durante o estágio, isso significa que basta ele dar orientações ao aluno sobre a confecção do relatório de estágio que está garantido o desenvolvimento do objetivo. As expressões que constituem o objetivo sugerem passividade do aluno no processo de ensino e reforça a ideia de que é pela descrição do meio (ações de professores) que se alcança a aprendizagem, o que é um equívoco.

As características gerais das expressões apresentadas na Tabela 5 revelam um tipo de equívoco comum de ser identificado na formulação de objetivos de ensino: ênfase nas atividades ou ações dos professores. É possível inferir que as confusões cometidas pelos professores ao projetarem seus objetivos ocorram pelo pouco conhecimento que eles têm sobre a função do objetivo no processo de planejar o ensino. Essa situação explicita muito provavelmente problemas na capacitação de alunos do Curso de Psicologia para atuarem com a relação entre saúde e trabalho. Entre os vários problemas identificados nas formulações dos objetivos, também são observadas formulações constituídas por verbos e complementos que enfatizam “atividades ou atuações escolares dos alunos”.

3.3 Objetivos de ensino propostos por meio de expressões que revelam “atividades ou atuações escolares dos alunos”

Enunciado formulado de maneira que explicita ação do aluno no ambiente escolar é suficiente para indicar o que o aprendiz necessita ser capaz de fazer no meio profissional no qual irá atuar? De acordo com a noção de comportamento, a ação é um dos componentes do comportamento e não o comportamento em si. Nesse sentido, a explicitação de ações ou atividades realizadas pelos alunos é insuficiente

para nomear o comportamento que o aluno irá ser capacitado para atuar profissionalmente. Propor objetivos por meio de verbos que indiquem atividades ou ação do aluno é um dos tipos de equívocos cometidos pelos professores. Há uma ênfase na descrição apenas das ações dos aprendizes sem apresentar as situações que antecedem essa ação e o resultado dessa ação. A descrição dos três componentes que constituem a noção de comportamento é condição necessária para a proposição de objetivos de ensino que explicita o que o aluno ao final do curso precisará ser capaz de fazer para lidar com as situações próprias do exercício profissional.

A Tabela 6 explicita objetivos considerados “atividades ou atuações escolares dos alunos” propostas como objetivos de ensino. É possível notar que dos 38 enunciados, o verbo “identificar” aparece treze vezes; o verbo “descrever” e “elaborar” aparecem seis vezes, e em quatro enunciados o verbo é apresentado na forma substantivada; o verbo “realizar” aparece quatro vezes, e um enunciado é proposto em forma de substantivo, duas vezes o verbo “utilizar” e “conceituar” e os verbos “aplicar”, “apresentar”, “comunicar”, “debater” e “pesquisar” aparecem uma vez.

Os objetivos 1 e 2 apresentam respectivamente os verbos “aplicar” e “apresentar”, mas os dois objetivos fazem referência em suas formulações à intervenção: “propostas de intervenção psicossocial” (1) e “em seminário as intervenções realizadas no local de estágio” (2). Diante desses objetivos, é possível perguntar: O que o aluno vai aprender ao “aplicar as propostas de intervenção psicossocial” e “apresentar em seminário as intervenções realizadas no local de estágio”. Há, nos dois enunciados, indicações do que o aluno irá fazer, mas não o que ele vai aprender ao “aplicar a proposta de intervenção” e “apresentar em seminário as intervenções”.

O verbo “comunicar” (objetivo 3) é completado pelas expressões “em forma de seminário as intervenções desenvolvidas no estágio”. O verbo “comunicar” é adequado, uma vez que explicita uma ação de tornar acessível parte do que foi executado no estágio. No entanto, a ação de comunicar não é suficiente para caracterizar um comportamento, pois é necessário que o enunciado explicita as situações diante das quais o psicólogo precisará apresentar a ação de comunicar e quais são os resultados que ele obterá por meio delas. Nesse caso, a ênfase do complemento está no substantivo “seminário”, que indica um meio para comunicar as intervenções desenvolvidas no estágio e não nos resultados do trabalho de ensino.

O verbo “conceituar” (objetivos 4 e 5) recebe o complemento

“cultura” e “clima organizacional” e refere-se a atividades-meio. Não fica claro quem é o sujeito da ação, se são os professores ou os alunos que irão conceituar, e os complementos fazem referência a informações ou temas que podem ser considerados “insumos” úteis para subsidiar a aprendizagem a ser desenvolvida no aluno. No entanto, as expressões “cultura” e “clima organizacional” são tão amplas que impossibilitam a identificação do que o sujeito da ação fará em relação a esses temas. Indicar atividades que o professor ou o aluno irão desempenhar não é suficiente para explicitar o que se quer obter como decorrência do ensino.

Tabela 6: Unidades de objetivos consideradas “atividades ou atuações escolares dos alunos” propostas como objetivos de ensino

1.	Aplicar as propostas de intervenção psicossocial.
2.	Apresentar em Seminário as intervenções realizadas no local de estágio.
3.	Comunicar em forma de seminário as intervenções desenvolvidas no estágio.
4.	Conceituar cultura.
5.	Conceituar clima organizacional.
6.	Debater as tendências em Psicologia do trabalho.
7.	Descrever o processo de recrutamento de pessoal.
8.	Descrever o processo de seleção de pessoal.
9.	Descrever as principais características do comportamento pessoal.
10.	Descrever as características da atitude do trabalhador em relação ao trabalho.
11.	Descrever as características da atitude do trabalhador em relação à organização.
12.	Descrever as características da atitude da organização em relação ao trabalhador.
13.	Elaborar relatório final do estágio.
14.	Elaborar as propostas de trabalho.
15.	Elaboração (elaborar) de instrumentos necessários à administração de recursos humanos, tais como, processo de recrutamento e seleção de pessoal.
16.	Elaboração (elaborar) de instrumentos necessários à administração de recursos humanos, tais como treinamento e desenvolvimento de pessoal.
17.	Elaboração (elaborar) de instrumentos necessários à administração de recursos humanos, tais como, processo de diagnóstico organizacional.
18.	Elaboração (elaborar) de instrumentos necessários à administração de recursos humanos, tais como, processo de política de cargos e salários.
19.	Identificar as principais abordagens psicológicas relacionadas a recrutamento
20.	Identificar as principais abordagens psicológicas relacionadas à seleção
21.	Identificar as principais abordagens psicológicas relacionadas a treinamento.
22.	Identificar as principais abordagens psicológicas relacionadas a acompanhamento funcional.
23.	Identificar os principais agentes causadores de acidentes
24.	Identificar as principais doenças mentais relacionadas ao trabalho.
25.	Identificar os principais conceitos de Psicologia Organizacional na prática supervisionada com vistas ao exercício profissional.
26.	Identificar os principais pressupostos teóricos de Psicologia do Trabalho
27.	Identificar os principais pressupostos teóricos da Saúde Ocupacional
28.	Identificar as diversas formas de atuação do psicólogo no contexto organizacional.
29.	Identificar o papel do psicólogo relacionado à Saúde do Trabalhador.

-
30. Identificar o papel do psicólogo frente aos programas de redução de acidentes de trabalho
 31. Identificar as políticas de recursos humanos.
 32. Pesquisar as tendências em Psicologia do trabalho.
 33. Realizar diagnósticos vinculados à área de atuação do psicólogo.
 34. Realizar pesquisas vinculadas à área de atuação do psicólogo.
 35. Realizar pesquisa de clima organizacional procedendo à análise dos resultados.
 36. Realização (realizar) de atividades supervisionadas por profissionais habilitados.
 37. Utilizar métodos apropriados para cada tipo de organização.
 38. Utilizar técnicas apropriadas para cada tipo de organização.
-

O objetivo 6 é constituído pelo verbo “debater” seguido pelo complemento “tendências em Psicologia do trabalho”. O enunciado não indica o comportamento do aluno que deveria ser expresso como resultado e sim a ação que o aluno executará como meio para aprender algo. Algo que no enunciado não aparece de maneira clara. Que tipo de resultado o debate sobre as tendências em Psicologia do Trabalho devem produzir? O aluno precisa aprender a debater ou avaliar? Qual é o significado do substantivo “tendências”? Debater tendências pode estar significando avaliar o que aparece com frequência, o que está na moda, o que exerce atração sobre o professor, ou ainda o que aparece como necessidade social de um determinado local, região ou país em relação à Psicologia do Trabalho. O debate é uma atividade-meio e não o resultado em si. Um enunciado que chegaria mais próximo de um objetivo de ensino seria “examinar e avaliar o que aparece como problema ou necessidade no campo da Psicologia Organizacional e do Trabalho” (Franken, 2009, p. 71).

O verbo “descrever” que aparece nos objetivos 7 a 12 indica ação do aluno em situação de ensino e não apresentam em seus complementos situações com as quais os alunos irão lidar como profissionais. As unidades de objetivos 7 e 8 apresentam junto ao verbo “descrever” a expressão “processo” e os complementos “recrutamento de pessoal” e “seleção de pessoal”. Descrever as etapas que constituem diferentes processos são atividades para se alcançar algo (aprendizagem) e não a aprendizagem em si. Nos objetivos 9 a 12, o verbo “descrever” é acompanhado pelos complementos “principais características do comportamento pessoal”, “características da atitude do trabalhador em relação ao trabalho”, “características da atitude do trabalhador em relação à organização” e “características da atitude da organização em relação ao trabalhador”. As expressões que compõem os objetivos 9 a 12 também não constituem objetivos de ensino, uma vez que não explicitam as situações com as quais o aluno deverá apresentar as ações expressas e as decorrências dessas ações.

Os objetivos 13 e 14 apresentam em suas formulações o verbo “elaborar” e o mesmo verbo aparece nos objetivos 15, 16, 17 e 18 na forma de substantivo. Os seis enunciados possuem diferentes tipos de complementos: “relatório final do estágio”, “propostas de trabalho”, “instrumentos necessários ao processo de recrutamento e seleção de pessoal”, “instrumentos necessários ao processo de treinamento e desenvolvimento de pessoal”, “instrumentos necessários ao processo de diagnóstico organizacional” e “instrumentos necessários ao processo de política de cargos e salários”. Nos objetivos 13 a 18, além do núcleo dos objetivos estarem nas atividades escolares que os alunos realizarão e não no que vai ser aprendido como decorrência dessas atividades, são utilizadas expressões vagas e com múltiplos significados. O objetivo 13, por exemplo, representa claramente uma atividade escolar que só tem sentido em circunstâncias escolares. “Elaborar relatório” não é o que o aluno precisa aprender, talvez o que ficaria mais próximo de uma aprendizagem do aluno seria “redigir um texto que demonstre a relação entre as necessidades ou problemas caracterizados no local de estágio e a produção de alterações decorrentes das intervenções profissionais”.

No objetivo 14, tanto o verbo como o complemento não ajudam a caracterizar o que o aluno precisa aprender a fazer como finalidade da elaboração das propostas de trabalho. O que se está querendo que o aluno faça? Trabalho em sala de aula ou em uma organização? A que tipos de propostas e trabalho as expressões se referem? O enunciado do objetivo 14 é constituído por expressões genéricas que dificultam até mesmo a identificação das ações dos alunos. Os mesmos problemas são identificados nos objetivos de 15 a 18, nos quais os enunciados são constituídos por verbos substantivados que aumentam a imprecisão na identificação da ação e, mesmo que os verbos estivessem na forma infinitiva, ainda assim, não indicariam o que vai ser aprendido pelo aluno. O que o aluno vai aprender ao elaborar instrumentos necessários à administração de recursos humanos (recrutamento e seleção de pessoal, treinamento e desenvolvimento de pessoal, processo de diagnóstico organizacional e política de cargos e salários)? Qual o sentido que a expressão “instrumentos” está sendo utilizada? “Instrumento” pode significar dispositivos, aparelhos, apetrechos, ferramentas; recursos, expedientes, mecanismos, meios, modos; recursos empregados para se alcançar um objetivo, conseguir um resultado. A vaguidade e a imprecisão das expressões que constituem os enunciados (objetivos 15 a 18) dificultam a identificação do que vai ser aprendido pelo aluno por meio do desenvolvimento de atividades escolares. Além disso, a vírgula depois do “tais como” está indevida, o

que aumenta ainda mais a distorção do sentido das expressões.

O verbo “identificar” que aparece nos objetivos 19 a 31 recebe diferentes complementos. Nos objetivos 19 a 27, o adjetivo “principais” precede os complementos “abordagens psicológicas relacionadas a recrutamento”, “abordagens psicológicas relacionadas à seleção”, “abordagens psicológicas relacionadas a treinamento”, “abordagens psicológicas relacionadas a acompanhamento funcional”, “agentes causadores de acidentes”, “doenças mentais relacionadas ao trabalho”, “conceitos de Psicologia Organizacional na prática supervisionada com vistas ao exercício profissional”, “pressupostos teóricos de Psicologia do Trabalho” e “pressupostos teóricos da Saúde Ocupacional”. De maneira geral, as formulações referem-se a ações que os alunos executarão como meio para aprender algo como, por exemplo, “identificar os principais agentes causadores de acidente” (objetivo 23) e “identificar as principais doenças mentais relacionadas ao trabalho” (objetivo 24). O que efetivamente o aluno precisa aprender para a sua atuação profissional não fica explícito nos enunciados. Esses objetivos podem ser considerados atividades-meio e não fins de ensino, uma vez que não clarificam o que efetivamente o futuro profissional precisa aprender. O que o aluno vai aprender a fazer em relação a recrutamento, à seleção, a treinamento, entre outros? As expressões que compõem os enunciados dos objetivos 19 a 27 não respondem a essa pergunta.

Já nos objetivos 28 a 31, o verbo “identificar” é completado pelas expressões “diversas formas de atuação do psicólogo no contexto organizacional”, “papel do psicólogo relacionado à Saúde do Trabalhador”, “papel do psicólogo frente aos programas de redução de acidentes de trabalho” e “políticas de recursos humanos”. O que o aluno vai aprender a fazer em relação a esses complementos? Mesmo os objetivos sendo constituídos por um verbo que indica uma ação do aluno, os complementos são formados por expressões amplas e genéricas que impossibilitam a identificação do que o aluno precisa aprender a fazer como resultado do processo de ensino. No objetivo 28, por exemplo, o que o aluno precisa identificar em relação “as diversas formas de atuação do psicólogo no contexto organizacional”? São “diversas formas” ou “diferentes maneiras”? O aluno vai ter de identificar todas as atividades exercidas pelos psicólogos no campo da Psicologia Organizacional e do Trabalho ou de uma organização específica? As expressões são tão genéricas que a única certeza que se tem nesse objetivo é que o aluno precisa identificar algo. O mesmo problema aparece no objetivo 29, em que a expressão “papel” pode significar atribuição, dever, função, obrigação e desempenho, e a

expressão “saúde do trabalhador” pode estar se referindo ao subcampo saúde do trabalhador ou às condições de saúde do trabalhador. Com base nesses significados, o que se quer que o aluno identifique no objetivo 29? As atribuições do psicólogo no subcampo denominado saúde do trabalhador ou as atribuições do psicólogo em relação à promoção de melhores condições de saúde do trabalhador? No objetivo 30, além do problema da generalidade das expressões, aparece o neologismo “frente aos”, sendo usado de maneira inadequada. Nesse enunciado, é mais adequado usar a preposição “nos”: “nos programas de redução de acidentes”. O que significa no enunciado do objetivo 31 “políticas de recursos humanos”? A expressão “políticas” está se referindo a quê? À estratégia, a uma maneira de condução das relações entre empregador e empregados ou a um conjunto de práticas relativas ao processo de gerir pessoas nas organizações? Nesse sentido, o complemento está impreciso quanto à explicitação de uma classe de comportamento que necessita ser desenvolvida na formação do psicólogo.

O uso do verbo “identificar” é adequado, uma vez que explicita de maneira clara e precisa uma ação, no entanto a explicitação de uma ação não é suficiente para caracterizar um comportamento que o futuro profissional terá de apresentar depois de formado. É necessário que o complemento do verbo especifique a que se refere a ação expressa pelo verbo (D’Agostini, 2005). Nos objetivos de ensino, o complemento precisa fazer referência a situações com as quais o futuro profissional irá lidar na sua realidade profissional. No caso dos objetivos 19 a 31, essas situações, quando aparecem, são expressas por palavras genéricas que impedem qualquer tentativa de identificá-las.

O verbo “pesquisar” (objetivo 32) refere-se ao complemento “tendências em Psicologia do trabalho”. O que o aluno vai aprender ao “pesquisar as tendências em Psicologia do trabalho”? O que significa “tendências”? Novamente o enunciado do objetivo não explicita o resultado do processo de ensino. “Pesquisar” (processo de investigar algo) pode ser considerado uma atividade-meio para se chegar a um resultado que o complemento não explicita o que é. O substantivo “tendências” pode significar direção, linha, rumo; predisposição e intenção. As expressões se referem a quê? A investigar o que aparece com frequência, o que está na moda ou investigar diferentes perspectivas (maneiras) de trabalhar um fenômeno no campo da Psicologia Organizacional e do Trabalho?

Da mesma maneira que nos objetivos anteriores, os objetivos de ensino 33 a 36 caracterizam ações que os alunos executarão como meio

para aprender algo e não aparece o que o aluno vai aprender. O verbo “realizar” parece estar sendo usado no sentido de fazer, efetivar, efetuar ou executar diferentes atividades (diagnósticos e pesquisas). Os complementos do verbo são, respectivamente: “diagnósticos vinculados à área de atuação do psicólogo”, “pesquisas vinculadas à área de atuação do psicólogo”, “pesquisa de clima organizacional procedendo à análise dos resultados”. No objetivo 36, o verbo está na forma de substantivo e é seguido pela expressão “atividades supervisionadas por profissionais habilitados”. Os complementos dos enunciados são tão amplos quanto o próprio verbo.

Nos objetivos 37 (“Utilizar métodos apropriados para cada tipo de organização”) e 38 (“Utilizar técnicas apropriadas para cada tipo de organização”), o verbo “utilizar” é pouco preciso para explicitar o comportamento a ser desenvolvido no aluno. Ao avaliar os enunciados, é possível perguntar: O que o professor quer ensinar? O que os alunos precisam aprender ao utilizar métodos e técnicas? As respostas a essas perguntas possibilitarão chegar mais próximo de um objetivo de ensino. Uma formulação mais adequada poderia ser: “Avaliar os *métodos* de acordo com as características das tarefas a realizar e da contribuição a produzir” e “avaliar as *técnicas* de acordo com as características das tarefas a realizar e da contribuição a produzir”.

De modo geral, é possível observar na Tabela 6 que os enunciados dos objetivos enfatizam ações de alunos ao realizar determinadas atividades que só tem sentido no meio escolar e são constituídos por expressões vagas e genéricas. As confusões em torno de que a ação do aluno é condição suficiente para constituir um objetivo de ensino ficam evidentes nos enunciados apresentados na Tabela 6. De acordo com Botomé (2001), ação é um dos componentes do comportamento e não o comportamento. O comportamento é definido como uma complexa relação entre o que o organismo faz (a resposta ou ação) e os ambientes (meios físicos e sociais) antecedente e consequente a esse fazer. Dessa maneira, de acordo com essa definição, o mesmo autor considera que é necessário que um objetivo de ensino contemple a descrição da ação do aluno, as situações com as quais ele terá de apresentar as ações especificadas e o que deverá ser o resultado (produto ou decorrência) da execução dessas ações. Nesse sentido, descrever ações dos alunos é uma maneira de formular objetivos que se aproximam do que precisa ser entendido como objetivo de ensino, porém é insuficiente por não apresentar as situações com as quais o aluno deverá apresentar as ações e quais decorrências precisarão advir de sua execução (Rebelatto e Botomé, 1999).

Além de objetivos apresentados nos planos de ensino formados por expressões que revelam “atividades ou atuações escolares dos alunos”, foram identificados objetivos formulados de maneira que explicitam “ambiguidade”, tanto do verbo como do complemento no enunciado. A ambiguidade é outro tipo de equívoco cometido pelos professores a qual aparece nas proposições dos objetivos de ensino.

3.4 Objetivos de ensino propostos por meio de expressões “ambíguas”

Outra maneira de formular objetivos de ensino encontrados nos planos de ensino é na forma de expressões ambíguas. Segundo o dicionário Aurélio (Ferreira, 2008, p. 16), a palavra “ambíguo”, da qual deriva “ambiguidade”, significa “que se pode tomar em mais de um sentido”. Ocorre quando, por falta de clareza, há uma duplicidade do sentido da frase. Portanto, um enunciado ambíguo é aquele que pode apresentar mais de um sentido.

A ambiguidade sugere diferentes significados das palavras que constituem uma frase, ou a mensagem transmitida pode ter mais de um sentido. Essa maneira de formular objetivos se caracteriza pela presença de mais de um entendimento do que o verbo ou o complemento significam. Em objetivos de ensino, isso pode significar múltiplas interpretações e interpretação equivocada das intenções de quem escreve, como também pode significar que os objetivos de ensino expressos em um documento orientador, como o plano de ensino, não cumpre com a sua função. Objetivos ambíguos não oferecem condições de entendimento sobre o que significam ou propõem, o que implica pouca clareza sobre o que está sendo proposto para a formação de futuros profissionais. Ao considerar que os planos de ensino são documentos que contêm informações sobre aquilo que o aprendiz precisará ser capaz de fazer após ter sido submetido ao processo de ensino, expresso pelos objetivos de ensino (Rebelatto e Botomé, 1999), a ambiguidade é uma condição que impede qualquer possibilidade de identificação das aprendizagens a serem desenvolvidas.

Na Tabela 7, são apresentadas 30 unidades de objetivos considerados ambíguos. Os verbos utilizados nos enunciados são: “analisar” (aparece dezoito vezes); “apresentar” (cinco vezes); “citar” (duas vezes); “aperfeiçoar”, “avaliar”, “buscar”, “contextualizar” e “refletir” (uma vez).

O verbo “analisar” que aparece nos objetivos 1 a 18 pode significar avaliar, examinar, observar; criticar, comentar; estudar e

investigar. Tanto o verbo como os complementos dos enunciados não possibilitam a identificação do sujeito dos objetivos: professor ou aluno? As múltiplas interpretações não oferecem condições precisas para a identificação do que necessita ser aprendido pelos alunos e ensinado pelos professores.

Nos objetivos 1, 2 e 3, o verbo é acompanhado pelas expressões “vivências dos trabalhadores” e completado respectivamente pelas expressões “contexto atual”, “tendo como referência os conhecimentos oriundos da Psicologia Social do Trabalho” e “tendo como referência os conhecimentos oriundos de disciplinas afins da Psicologia Social do Trabalho”. O que significa a expressão “vivências”? Esse termo pode significar existência; experiência, prática, conhecimento, saber; experiência da vida; situação, modos ou hábitos de vida. O que se quer com esses objetivos? Que o aluno investigue as experiências profissionais dos trabalhadores com base nos conhecimentos provenientes da Psicologia Social do Trabalho e de disciplinas que apresentam afinidade com essa Psicologia? Ou observar uma situação específica de trabalho de um grupo de trabalhadores? A possibilidade de vários significados e interpretações dos termos não criam condições para a descoberta do que se quer com esses objetivos.

O complemento do objetivo 4 faz referência à categoria de assunto ou tema (conteúdo) “saúde ocupacional” como base para prevenir doenças. Qual o sentido que está sendo usado os termos “saúde ocupacional”? Está se referindo à condição de saúde de trabalhadores referente à suas ocupações, a um tipo de conhecimento ou a um tipo de serviço/programas de proteção à saúde dos trabalhadores? No objetivo 5, além do verbo criar ambiguidade, as expressões que o completam dificultam ainda mais o entendimento sobre a que se refere o objetivo. O que significa “relações de trabalho”? O autor do objetivo pode estar se referindo a diferentes maneiras que os processos de trabalho são organizados ou ainda a relações estabelecidas entre diferentes atores organizacionais como, por exemplo, relações entre empregadores e empregados. Nesse objetivo, o termo “nossa sociedade” se refere à qual? A sociedade global, ao país, estado ou cidade? O termo é amplo e genérico, o que aumenta a ambiguidade do objetivo.

Tabela 7: Unidades de objetivos considerados “ambíguos” propostos como objetivos de ensino

1.	Analisar as vivências dos trabalhadores no contexto atual.
2.	Analisar as vivências dos trabalhadores, tendo como referência os conhecimentos oriundos da Psicologia Social do Trabalho.
3.	Analisar as vivências dos trabalhadores, tendo como referência os conhecimentos oriundos de disciplinas afins da Psicologia Social do Trabalho.
4.	Analisar a importância da saúde ocupacional na prevenção de doenças.
5.	Analisar as relações de trabalho que se desenvolvem em nossa sociedade
6.	Analisar a relação existente entre trabalho e saúde
7.	Analisar a cultura da organização
8.	Analisar o contexto em suas dimensões institucionais
9.	Analisar o contexto em suas dimensões organizacionais
10.	Analisar um contexto organizacional.
11.	Analisar as características da organização.
12.	Analisar a organização do trabalho nas empresas.
13.	Analisar as atividades do trabalho desenvolvido nas organizações
14.	Analisar criticamente os fatores psicossociais que interferem na saúde
15.	Analisar criticamente os fatores psicossociais que interferem no bem-estar do trabalhador
16.	Analisar criticamente os fatores psicossociais que interferem no desempenho organizacional.
17.	Analisar o campo de atuação do psicólogo.
18.	Analisar os desafios do campo de atuação do psicólogo
19.	Aperfeiçoar o conhecimento acerca da relação homem, trabalho, organizações
20.	Apresentar aspectos ergonômicos necessários para atuação prática
21.	Apresentar possibilidades consistentes com as atuais transformações do mundo do trabalho
22.	Apresentar possibilidades consistentes com as atuais demandas da gestão organizacional
23.	Apresentar conceitos essenciais referentes à Saúde Ocupacional
24.	Apresentar conceitos ergonômicos necessários para atuação prática
25.	Avaliar as intervenções profissionais
26.	Buscar o máximo desempenho em áreas específicas de atuação do psicólogo
27.	Citar os principais conceitos da organização humana
28.	Citar os principais níveis da organização humana
29.	Contextualizar a Ergonomia no contexto da saúde do trabalhador
30.	Refletir sobre formas de pesquisa que favoreçam o bem-estar psicossocial dos trabalhadores

No objetivo 6, o verbo “analisar” é empregado com o complemento que faz menção a relações entre dois fenômenos complexos: “trabalho” e “saúde”. Esses fenômenos são expressos por termos muito amplos que impedem a identificação até mesmo de situações com as quais o futuro psicólogo poderá lidar ao atuar profissionalmente com a relação entre saúde e trabalho. O uso do verbo ambíguo e de complementos amplos aumenta a vaguidade do objetivo. Com várias modificações, é possível explicitar alguns objetivos que indiquem as aprendizagens do aluno que necessitarão resultar do

processo de ensino como, por exemplo: “Caracterizar os tipos de relações que as variáveis constituintes das situações de trabalho exercem sobre as condições de saúde do trabalhador”; “Caracterizar os tipos de relações que podem existir entre as variáveis constituintes das condições de trabalho e variáveis constituintes das condições de saúde do trabalhador”, “Caracterizar os tipos de relações que podem existir entre as variáveis constituintes do processo de trabalho e variáveis constituintes das condições de saúde do trabalhador”.

“Analisar a cultura da organização” (objetivo 7) é uma formulação ambígua, uma vez que não é possível saber se o verbo refere-se a uma ação do aluno ou do professor e em que sentido o verbo “analisar” está sendo usado. A generalidade do verbo e a do complemento “cultura da organização” não delimitam o que o aluno precisa estar apto a fazer.

Nos objetivos 8 a 11, aparecem, respectivamente, como complemento para o verbo “analisar” as expressões “contexto em suas dimensões institucionais”, “contexto em suas dimensões organizacionais”, “contexto organizacional” e “características da organização”. A expressão “contexto” pode estar significando circunstância, ambiente, conjuntura, situação ou um aspecto da realidade social com a qual o aluno depois de formado irá lidar profissionalmente. Outro termo que aparece nos enunciados (objetivo 8 e 9) e que dificulta o entendimento do sentido do objetivo é o uso do substantivo “dimensões”, empregado com os complementos “institucionais” e “organizacionais”. Esses complementos aumentam a generalidade do objetivo, uma vez que se referem a diferentes aspectos que os constituem. Palavras pouco claras que parecem expressar muitos tipos de relações que os alunos ou professores (não se sabe quem é o sujeito da frase) irão estabelecer com as “organizações de trabalho” (tipo de realidade social), também podem ser vistas nos objetivos 10 e 11.

Os complementos “organização do trabalho nas empresas” e “atividades do trabalho desenvolvido nas organizações” expressos nos objetivos 12 e 13 parecem se referir às características do processo de trabalho em diferentes organizações de trabalho, no entanto esses objetivos não explicitam de maneira precisa o que o aluno precisará aprender em relação às características do processo de trabalho. No objetivo 13, além da obscuridade das palavras, as expressões “atividades do trabalho” são redundantes, porque as palavras têm o mesmo significado. O que são atividades de trabalho? A expressão “atividade” pode ser definida como “ação, movimento, operação; prática, exercícios; trabalho, afazer, ocupação, ofício, meio de vida, profissão”, e a

expressão “trabalho” pode significar “ação, atividade, energia, movimento; emprego, ocupação, ofício, serviço; encargo, compromisso, dever, obrigação, responsabilidade; expediente; afazer, esforço, labuta, lida”. É possível observar repetição de ideias, o que faz pensar que se trata de aspectos ou fenômenos distintos. Nesse sentido, o entendimento dos termos que compõem o objetivo fica comprometido.

Nos objetivos 14, 15 e 16 o verbo “analisar” é acompanhado pelas expressões “criticamente os fatores psicossociais que interferem” em diferentes aspectos como “saúde”, “bem-estar do trabalhador” e no “desempenho organizacional”. Parece que os termos se referem a um exame das variáveis psicossociais que exercem influência sobre diferentes aspectos, porém os termos são amplos ou expressam múltiplos significados, o que dificulta identificar as aprendizagens a serem produzidas. Por exemplo, nesses objetivos, o que significa os termos “analisar criticamente”, “fatores psicossociais”, “saúde”, “bem-estar” e “desempenho organizacional”? Os “fatores psicossociais” parecem significar um conjunto de variáveis psicológicas e sociais que exercem algum tipo de influência sobre algo que os termos não esclarecem com precisão. O termo “desempenho” remete a uma ação de alguém e não pode expressar uma ação de um lugar como uma “organização”. A organização executa, cumpre, atua ou comporta-se? Ou são os trabalhadores ou gestores que se comportam de maneira a produzir algum tipo de resultado que influenciam em diferentes variáveis organizacionais como, por exemplo, variável financeira? A atribuição de ação a objetos, fenômenos ou coisas é nomeada de reificação, e é um tipo de problema que torna o enunciado improvável (Botomé e cols., 2000b). Tanto a ambiguidade do verbo como das expressões que constituem os complementos dos objetivos 14 a 16 e a amplitude dos termos impedem a identificação de aprendizagens dos alunos em relação à sua capacidade de atuar sobre as variáveis psicológicas e sociais que exercem influência sobre as condições de saúde dos trabalhadores e sobre as variáveis organizacionais.

Os objetivos 17 (“Analisar o campo de atuação do psicólogo”) e 18 (“Analisar os desafios do campo de atuação do psicólogo”) enfatizam o exame do campo de atuação do psicólogo. Mas qual campo? Todos os campos de atuação do psicólogo? Ou o campo da Psicologia Organizacional e do Trabalho? E o substantivo “desafios” (objetivo 18) se refere a quê? Em dicionário, “desafio” é o ato de desafiar; provocação, instigação; objeção. Na formulação do objetivo parece que a expressão “desafio” está sendo usada no sentido de problemas ou aquilo que oferece dificuldade de ser resolvido. De maneira geral as

expressões que compõem os objetivos 17 e 18 criam condições para múltiplas interpretações.

O verbo “aperfeiçoar” (objetivo 19) recebe o complemento “o conhecimento acerca da relação homem, trabalho, organizações”. Quem deverá “aperfeiçoar”? O professor deverá aperfeiçoar o conhecimento do aluno? Ou o aluno deverá aperfeiçoar seu conhecimento? A que tipo de conhecimento as expressões que constituem o complemento do enunciado se referem? Verbo e complementos que não especificam quem é o sujeito da ação e complementos tão amplos e genéricos que não indicam o que alguém precisará ser capaz de fazer para “aperfeiçoar” um tipo de conhecimento produzido sobre as relações entre o organismo (“homem”) e o ambiente (“trabalho” e “organizações”) dificultam o entendimento do objetivo.

Os verbos “apresentar” (objetivos 20 a 24) e “citar” (objetivos 27 a 28) se referem a atividades de ensino, porém esses objetivos foram categorizados como objetivos ambíguos, pois tanto os verbos como os complementos não explicitam se as ações dos verbos serão realizadas pelos alunos ou professores, e também por haver a presença de algumas expressões que possuem múltiplos significados.

No objetivo 20, o verbo “apresentar” é acompanhado pelo complemento “aspectos ergonômicos necessários para atuação prática”. O que significa “aspectos ergonômicos”? São os aspectos que são ergonômicos ou os objetos e equipamentos que apresentam características ergonômicas? A vaguidade e pouca precisão dos termos podem levar a outra pergunta: Será que o objetivo não está se referindo à explicitação das características da intervenção ergonômica? A formulação é pouca esclarecedora tanto em relação ao significado dos termos como da aprendizagem a ser desenvolvida. Problemas desse tipo também podem ser identificados nos objetivos 21 e 22, nos quais o verbo “apresentar” é acompanhado pelas expressões “possibilidades consistentes com as atuais” de diferentes situações “transformações do mundo do trabalho” (objetivo 21) e “demandas da gestão organizacional” (objetivo 22).

Os enunciados dos objetivos 23 (“Apresentar conceitos essenciais referentes à Saúde Ocupacional”) e 24 (“Apresentar conceitos ergonômicos necessários para atuação prática”) fazem referência à apresentação de definições relacionadas a temas ou conteúdos “saúde ocupacional” e “ergonomia”. Apresentar conceitos aos alunos ou os alunos apresentarem conceitos em situação de ensino pode ser considerado um objetivo de ensino que explicita o resultado do processo de ensino? Como objetivo de ensino, esses enunciados pouco indicam

sobre o que cabe ao profissional de Psicologia estar apto a fazer em relação aos conceitos relacionados à “saúde ocupacional” e a “ergonômicos”.

No objetivo 25, o verbo “avaliar” recebe o complemento “intervenções profissionais”. Quem vai avaliar? O professor ou o aluno (futuro psicólogo)? As intervenções profissionais avaliadas se referem às intervenções do psicólogo ou dos trabalhadores? Intervenções profissionais realizadas em relação a quê? O verbo “avaliar” é preciso como descrição de uma ação (um dos três componentes do comportamento). No entanto, o complemento impossibilita identificar a descrição de aprendizagem presente como parte do que necessita ser ensinado para os psicólogos atuarem profissionalmente. De acordo com Botomé e Rizzon (1997, p. 27) avaliar é um “processo de criar condições para apresentar algum desempenho, (e isto é central no processo) examinar as características desses resultados e alterar as características do próprio comportamento (o desempenho) em função das características dos resultados obtidos ou identificados.” Nesse sentido, provavelmente, o que se pretende nesse objetivo é que o aluno depois de formado seja capaz de realizar um julgamento em relação ao serviço prestado (intervenção profissional) de maneira a examinar os resultados produzidos pela intervenção e o seu próprio comportamento durante o processo. Uma descrição mais precisa desse comportamento e relacionada com a subclasse de comportamento “caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha” poderia ser “avaliar intervenções realizadas sobre a relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”.

O verbo “buscar” (objetivo 26) é seguido pelo complemento “máximo desempenho em áreas específicas de atuação do psicólogo”. O verbo “buscar” pode gerar ambiguidade pelos múltiplos significados que pode ter na frase. De acordo com o Dicionário Miniaurélio (Ferreira, 2008), o verbo, nesta frase pode significar descobrir, encontrar, procurar, conhecer ou esforçar-se. O verbo está se referindo a quê? A procurar ter conhecimento sobre como agir, a fim de que seu desempenho seja pleno? Ou saber como é desempenhar-se ao máximo em áreas em que irá intervir? Há também imprecisão no uso da expressão “máximo”, pois gera vagueza ao objetivo.

Nas unidades de objetivos 27 e 28 aparece próximo ao verbo “citar” a expressão “principais”, sendo completada, respectivamente, por “conceitos da organização humana” e “níveis da organização humana”. O verbo “citar” indica uma ação de alguém, que não se sabe quem

(professor ou aluno), em relação a algo que os complementos das unidades não indicam com clareza o que são. Além do verbo, o complemento “organização humana” também pode ser considerado ambíguo, porque pode significar “uma maneira de organizar ou distribuir as pessoas para a realização do trabalho” ou “tipos de interações estabelecidas entre as pessoas nos ambientes de trabalho”.

O verbo “contextualizar” (objetivo 29) é completado pela expressão “a Ergonomia no contexto da saúde do trabalhador”. Quem vai contextualizar? O professor ou o aluno? As expressões impossibilitam identificar o sujeito da ação, como o sentido em que estão sendo usadas. O objetivo pode estar se referindo tanto à “apresentação de um tipo de conhecimento aplicado ao subcampo saúde do trabalhador” como a “estabelecimento da relação de uma maneira específica de trabalhar e os resultados produzidos nas condições de saúde dos trabalhadores”. As múltiplas interpretações e o uso de um verbo que não delimitam com precisão quem executará a ação e o que precisará estar apto a fazer, deixam o objetivo ambíguo.

O objetivo 30, constituído pelo verbo “refletir” e pelo complemento “sobre formas de pesquisa que favoreçam o bem-estar psicossocial dos trabalhadores”, também é considerado ambíguo, uma vez que não indica quem vai refletir. O que se quer com esse objetivo? Observar pesquisas que favorecem o bem-estar ou realizar pesquisas cujos resultados podem ser utilizados na promoção do bem-estar dos trabalhadores? Da maneira como o objetivo está formulado, há uma ênfase nas diferentes maneiras de pesquisar um fenômeno como condição para a produção do bem-estar do trabalhador, o que compromete o sentido das palavras.

Os objetivos apresentados na Tabela 7 são considerados ambíguos por apresentarem em suas formulações verbo e complementos que possibilitam mais de um entendimento sobre o que significam. A multiplicidade de significados é um tipo de problema que impede qualquer possibilidade de o professor identificar com clareza o que vai ensinar ao aluno e o tipo de resultado que deverá produzir por meio da sua intervenção. O que exatamente será aprendido pelo aluno fica encoberto pelas proposições que expressam múltiplas interpretações. Portanto, os objetivos apresentados na Tabela 7 são considerados falsos objetivos por não apresentarem o comportamento que o futuro profissional terá de apresentar. Nesse sentido, a identificação do que constitui a atuação do futuro psicólogo para atuar na relação entre saúde e trabalho fica comprometida. Além dos objetivos formulados por expressões ambíguas, foram identificados nos planos de ensino

objetivos constituídos por expressões vagas ou genéricas. Esse é outro tipo de equívoco cometido pelos professores, o qual compromete a identificação do comportamento que o aluno precisará aprender quando atuar em uma situação profissional.

3.5 Objetivos de ensino propostos por meio de “expressões vagas ou genéricas”

É possível, por meio das expressões “Compreender os principais conceitos”, “Proceder à análise”, “Reconhecer as organizações de trabalho”, “Reflexão (refletir) sobre a diferença”, identificar os comportamentos que os alunos (futuros profissionais) precisarão apresentar depois de formados para lidarem com as situações da realidade social com as quais se defrontarão? O que caracteriza essas expressões que são consideradas por professores objetivos de ensino? No processo de planejar o ensino, um dos comportamentos fundamentais que o professor necessita apresentar é propor de maneira clara os comportamentos que serão aprendidos pelos alunos e que constituirão as intervenções desses profissionais. Dessa maneira, o professor, ao planejar ou programar os comportamentos que constituirão um programa de ensino, terá de propor comportamentos terminais e intermediários que os alunos precisarão realizar profissionalmente. Portanto, é relevante perguntar: A que se referem os termos “terminal”, “geral”, “final”, “intermediário” e “específico”? Qual a diferença entre expressões vagas e amplas que designam “objetivo” (terminal e geral)? A distinção é importante, uma vez que objetivos formulados por expressões vagas ou genéricas não delimitam o que o aluno (futuro profissional) precisa ser capaz de fazer como capacidade para caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha.

Segundo Botomé (1977b, 1998), a terminologia utilizada para referir-se aos objetivos no campo do ensino é diversificada. Comumente, são usadas expressões como “terminal”, “geral”, “final”, “intermediário” e “específico”. Com base na noção de que comportamento é uma complexa relação da ação do organismo com o ambiente (situações que antecedem a ação do organismo e situações consequentes), é possível entender que os objetivos de ensino (comportamento-objetivo) são os comportamentos que o profissional necessita apresentar ao final do curso, em relação ao seu ambiente de trabalho. Dessa maneira, a descrição dos três componentes do comportamento (situações que antecedem a ação do organismo, ação e

situações consequentes) que caracteriza um objetivo de ensino pode ser feita com diferentes graus de generalidade. A abrangência e intermediação entre os objetivos são critérios que necessitam ser considerados tanto para o exame quanto para a formulação dos objetivos de ensino, pois são esses critérios que irão caracterizar se o objetivo é geral ou específico, ou se é terminal ou intermediário. Embora essas terminologias sejam usadas no meio acadêmico como sinônimas, elas se distinguem.

Um “objetivo geral” é constituído por expressões amplas (verbo e complemento) que abrangem outras aprendizagens menos abrangentes as quais podem ser consideradas “objetivos específicos”. O núcleo da diferenciação entre objetivo geral e específico é a relação de abrangência que existe entre eles (Botomé, 1998; Botomé e cols., 2000b; Botomé e Kubo 2003a; D’Agostini, 2005). Quanto a “objetivo terminal”, Botomé (1998, p. 92) destaca que este

refere-se ao que um aprendiz deve ser capaz de fazer após uma unidade de ensino que pode ser um curso, uma disciplina ou uma parte de uma disciplina acadêmica. A expressão “terminal” refere-se ao que o aprendiz deverá estar apto a fazer após concluir (ou ao terminar) uma unidade de ensino. A expressão é sempre usada em relação a alguma unidade de ensino que pode variar em tamanho ou complexidade.

Em um objetivo terminal, o verbo faz referência a um conjunto de comportamentos com um complemento que também faz referência a uma ou mais classes abrangentes de estímulos e abrange muitos outros comportamentos mais simples e específicos (Botomé e cols., 2008). Já um “objetivo intermediário”, de acordo com Botomé (1998, p. 93), é, de certa forma, uma parte do “objetivo terminal”. Para cada objetivo terminal, é possível ter vários objetivos intermediários. Sua característica fundamental é que ele é “parte” ou “caminho” de outro objetivo que o engloba. Sua generalidade também varia conforme a posição em relação ao objetivo terminal do qual é intermediário ou conforme a generalidade maior ou menor do próprio objetivo terminal. A expressão “intermediário”, em si, já determina que, de fato, não pode mais ser considerado um “objetivo” no seu significado mais pleno. Ele não é mais o “fim”, o “horizonte”, e sim um “caminho” ou uma “etapa” de um “caminho” para chegar a algo”. Por exemplo, o comportamento “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha” é uma

subclasse de comportamento complexa que pode ser considerada um objetivo terminal. Para facilitar o processo de ensino desse comportamento, esse objetivo pode ser decomposto em outros objetivos considerados intermediários como “Caracterizar prováveis determinantes da relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha” e “Avaliar as concepções do trabalhador, gestor e equipe técnica sobre a determinação da relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”. Para chegar ao “objetivo terminal” (comportamento mais complexo), o aluno necessitará realizar os “objetivos intermediários” (comportamentos mais simples ou de menor complexidade).

A diferenciação entre os termos “objetivo geral”, “objetivo específico”, “objetivo terminal” e “objetivo intermediário” é uma condição importante para aumentar a precisão do exame do que constitui expressões vagas e amplas que designam “objetivo” terminal ou geral. A precisão desse exame possibilita aos professores avaliarem e proporem objetivos de ensino que façam referência de maneira clara àquilo que os professores pretendem conseguir como resultado do ensino nos alunos. Os objetivos de ensino como orientadores das aprendizagens que serão desenvolvidas no processo de ensino precisam esclarecer de maneira precisa e direta o que os alunos necessitarão estar aptos a realizar nas suas interações profissionais. Dessa maneira, o uso de palavras ou expressões vagas ou genéricas nas proposições de objetivos de ensino pouco informam sobre o que os alunos serão capacitados.

Rohrbacher (2009), ao examinar as proposições dos objetivos apresentados nos planos de ensino dos cursos de graduação em Administração, D’Agostini (2005) e Silva (2004), ao avaliarem os objetivos dos planos dos cursos de graduação em Psicologia, identificaram objetivos de ensino constituídos por expressões genéricas e vagas que não indicavam aonde o aluno iria chegar. Parece que a amplitude de abrangência dos verbos e complementos, os quais constituem as proposições dos objetivos, é confundida com vaguidade ou imprecisão. A mera proposição de objetivos expressos por meio de um amontoado de palavras inúteis as quais não indicam a que se referem não é suficiente como condição para expressar a aprendizagem que o aluno necessita realizar como decorrência do trabalho do professor. Sendo assim, cabe perguntar: O que significa uma expressão ampla ou genérica que designa um “objetivo” (terminal e geral)? Que tipo de decorrências objetivos formulados por expressões amplas e genéricas podem apresentar?

No Dicionário Miniaurélio (Ferreira, 2008, p. 119), é apresentado o termo “amplo” com o significado “muito extenso, vasto; muito grande”. Por “genérico” (Ferreira, 2008, p. 430), entende-se a “algo que é geral, o que é comum à maior parte”. Botomé e cols. (2008) definem “expressões amplas” as quais designam objetivos como sentenças constituídas por um verbo que faz referência a um conjunto de comportamentos muito grande com um complemento que também faz referência a uma ou mais classes abrangentes (ou grandes) de estímulos. Os autores, ainda, consideram “expressões vagas e genéricas” consideradas como objetivos com expressões que apresentam verbos com múltiplos significados, muito amplos ou muito abrangentes (em relação ao porte do sujeito a que eles se referem). O verbo é impreciso e não especifica apropriadamente o grau de abrangência da atuação que precisará ser apresentada para produzir um resultado significativo ou que constituirá o resultado de um trabalho, e o complemento não explicita com clareza e precisão a que se refere a atuação.

Em qualquer situação de ensino, os objetivos, ao serem formulados, necessitam que sejam feitos por meio de uma linguagem precisa de maneira que oriente a atuação do professor para promover aprendizagens de interesse. Quando a precisão da linguagem não existe, os termos pouco informam e parecem cumprir mais a função de “envolver” ou “impressionar” aqueles que irão ler os planos de ensino. A utilização por professores de linguagem pouco precisa na formulação dos objetivos de ensino encobre as alterações que precisam ser identificadas no comportamento do aluno após o processo de ensino-aprendizagem e ainda dificulta ou impossibilita um exame dos comportamentos que professores propõem a ensinar a futuros psicólogos para intervirem na relação entre saúde e trabalho. Objetivos de ensino de disciplinas relacionadas à saúde e ao trabalho e à Psicologia Organizacional e do Trabalho oferecidas por cursos de Psicologia de diferentes universidades apresentam enunciados compostos por verbos e complementos que explicitam vaguidade e generalidade dos termos que o constituem.

As Tabelas 8 a 16 apresentam em sua totalidade 123 unidades de objetivos apresentadas por meio de expressões vagas e genéricas. Para melhor organização dos objetivos dessa categoria, estes foram organizados em diferentes Tabelas de acordo com a similaridade das expressões que constituíam os objetivos de ensino. Assim, é possível observar que as Tabelas (8 a 16) fazem referência a: “produção de conhecimento ou a um determinado tipo de conhecimento”; “contextos de intervenção”; “problemas”; “técnicas, procedimentos e

instrumentos”; “decorrências”; “atuação profissional no campo da Psicologia Organizacional e do Trabalho”; “capacidades ou aptidões”; “variáveis determinantes de um fenômeno ou tipos de relações entre fenômenos”; “relacionamento com outros profissionais” e “palavras confusas ou sem sentido”.

Tabela 8: Unidades de objetivos consideradas “expressões vagas ou genéricas” que fazem referência a algum tipo de conhecimento existente

1.	Construir conhecimento relativo aos processos grupais.
2.	Construir conhecimento relativo ao mundo do trabalho.
3.	Compreender os principais conceitos referentes à Psicopatologia do Trabalho.
4.	Compreender a importância da ergonomia dentro da Psicologia.

Na Tabela 8, estão apresentadas 4 unidades de objetivos consideradas “expressões vagas ou genéricas” que fazem referência a algum tipo de conhecimento existente. Os verbos “construir” e “compreender” aparecem duas vezes.

Qual é a aprendizagem que o aluno precisa apresentar para ser capaz de “construir” conhecimento relativo aos “processos grupais” (objetivo 1) ou “ao mundo do trabalho” (objetivo 2)? Responder a essa pergunta é praticamente impossível, porque as palavras que constituem os enunciados 1 e 2 apresentam no máximo assunto, temas ou categorias de informações expressos pelos termos “processos grupais” e “mundo do trabalho”. O verbo construir, o qual pode parecer explicitar uma ação (que pode ser tanto do professor como do aluno), é uma metáfora. Não se constrói o conhecimento e sim se o produz. Esses objetivos fazem referência ao processo de produzir um conhecimento de fenômenos que, pela generalidade dos termos, não se sabe exatamente o que é.

O verbo “compreender” (objetivos 3 e 4) é empregado com complementos os quais se referem a um conjunto de tema ou assunto que parecem constituir parte de uma disciplina. O que significa compreender? O que o aluno precisa aprender a fazer para indicar que “compreende”? A generalidade do verbo e a vaguidade dos complementos “os principais conceitos referentes à Psicopatologia do Trabalho” e “a importância da ergonomia dentro da Psicologia” pouco esclarecem sobre a aprendizagem para capacitar o futuro psicólogo em relação à “Psicopatologia do trabalho” e à “Ergonomia”.

Os quatro enunciados dos objetivos fazem referência a expressões vagas e genéricas. Não há clareza sobre o que cada expressão significa, seja pela generalidade seja pela amplitude dos termos. Projetar objetivos de ensino sob a forma de expressões vagas e genéricas pode ser indício

de que os professores, ao proporem objetivos de ensino confundem, objetivo geral ou abrangente com vaguidade e imprecisão.

Na Tabela 9, estão apresentadas 24 unidades de objetivos consideradas “expressões vagas ou genéricas” que fazem referência a contextos de intervenção. O verbo “identificar” aparece sete vezes, os verbos “avaliar”, “caracterizar” e “compreender” três vezes, “conhecer” e “diagnosticar” duas vezes, e os verbos “atuar”, “executar”, “intervir” e “perceber” aparecem uma vez.

O verbo “atuar” expresso no objetivo 1 se refere a uma atividade (ação) que pode ser do aluno ou do professor e é completado pela expressão “de forma crítica na sociedade onde vive e trabalha”. O que significa atuar de forma crítica? A expressão parece se referir a um tipo de intervenção de alguém (professor ou aluno?) que se caracteriza pelo julgamento ou avaliação da realidade social da qual faz parte. Além do verbo, o substantivo “crítica”, pelos seus múltiplos significados, não ajuda a clarificar o que o sujeito do enunciado precisa ser capaz de fazer em relação à “sociedade onde vive e trabalha”.

Tabela 9: Unidades de objetivos consideradas “expressões vagas ou genéricas” que fazem referência a contextos de intervenção

1.	Atuar de forma crítica na sociedade onde vive e trabalha.
2.	Avaliar um contexto organizacional.
3.	Avaliar processos psicológicos em diferentes contextos.
4.	Avaliar a ação humana nas organizações.
5.	Caracterizar o trabalho.
6.	Caracterizar os processos mais importantes na gestão de recursos humanos.
7.	Caracterizar os fenômenos estudados pela Psicologia no subcampo denominado administração de gestão de pessoas.
8.	Compreender a dinâmica de uma instituição a partir de diferentes contextos.
9.	Compreender as relações de trabalho que se desenvolvem em nossa sociedade.
10.	Compreender as vivências dos trabalhadores no contexto atual.
11.	Conhecer a dinâmica de uma instituição a partir de diferentes contextos.
12.	Conhecimento (conhecer) das organizações em que os profissionais possam estar atuando como psicólogos do trabalho.
13.	Diagnosticar a dinâmica de uma instituição a partir de diferentes contextos.
14.	Diagnosticar processos psicológicos em diferentes contextos.
15.	Executar intervenções profissionais.
16.	Identificar os componentes da organização em relação à dimensão humana.
17.	Identificar os componentes do trabalho em relação à dimensão humana.
18.	Identificar os processos de desenvolvimento na organização fundamentalmente no que se refere aos processos de mudanças.
19.	Identificar as estruturas organizacionais.
20.	Identificar as demandas da organização, por meio do diagnóstico organizacional.
21.	Identificar as características da atitude do trabalhador em relação à organização.
22.	Identificar as características da atitude da organização em relação ao trabalhador.
23.	Intervir sobre a ação humana nas organizações.
24.	Perceber o processo comportamental nas organizações de trabalho.

Nos objetivos 2 a 4, aparecem como complemento para o verbo “avaliar” as expressões “um contexto organizacional”, “processos psicológicos em diferentes contextos” e “ação humana nas organizações”. O verbo avaliar, pelo tipo de interação que o define, é preciso, porém, ao ser usado nos enunciados 2 a 4, estes são considerados falsos objetivos, pois a abrangência dos seus respectivos complementos desconfiguram uma aprendizagem.

O verbo “caracterizar” (objetivos 5 a 7) recebe os complementos “trabalho”, “processos mais importantes envolvidos na gestão de recursos humanos” e “fenômenos estudados pela Psicologia no subcampo denominado administração de gestão de pessoas”. As expressões que constituem os complementos são tão genéricas que impossibilita saber que tipo de relação o profissional vai ter com o ambiente.

Nos objetivos 8 a 10, o verbo “compreender” tem três tipos de complementos, “dinâmica de uma instituição a partir de diferentes contextos”, “relações de trabalho que se desenvolvem em nossa sociedade” e “vivências dos trabalhadores no contexto atual”. Em que sentido está sendo usado o verbo “compreender”? Esse verbo pode significar aprender, absorver, assimilar, atinar, captar, entender, perceber e apreender, e, na relação com os seus respectivos complementos, os enunciados dos objetivos possibilitam uma série de interpretações e pouca precisão quanto aos comportamentos profissionais que os alunos precisarão apresentar depois de formados. Por exemplo, no objetivo 8, o que o aluno precisa ser capaz de fazer em relação à dinâmica de uma instituição? Além da generalidade do verbo “compreender”, o substantivo “dinâmica” aumenta a vaguidade do objetivo, pois pouco esclarece o que precisa ser feito em relação à instituição. Ainda, nesse objetivo, é possível observar o uso indevido da expressão “a partir de”, que é usada para designar tempo (a partir de sábado, de fevereiro) e espaço (a partir daquela rua), pois significa “a começar”; usam-se: com base em, valendo-se de ou tomando por base. Os mesmos problemas de vaguidade, generalidade e multiplicidade de significados também podem ser observados nos objetivos 9 e 10.

No objetivo 11, o verbo “conhecer” é empregado no infinitivo, e no objetivo 12, ele está substantivado. O verbo recebe dois tipos de complementos: “dinâmica de uma instituição a partir de diferentes contextos” e “organizações em que os profissionais possam estar atuando como psicólogos do trabalho”. O uso de substantivo no lugar de verbo (objetivo 12) encobre o comportamento que o aluno terá de apresentar ao final do ensino e “coisifica” o processo ou fenômeno ao

qual o objetivo precisa se referir. Nesse sentido, vale a pena perguntar: O que esses objetivos indicam sobre o que cabe ao aluno no exercício profissional estar apto a fazer? O que significa o aluno conhecer a dinâmica de uma instituição e organizações onde trabalham psicólogos? Em que sentido estão sendo usadas as expressões “dinâmica” e “instituição”? É quase impossível identificar, por meio das expressões que constituem o objetivo 11 e 12, o que precisará resultar como atuação do aluno (futuro profissional). Será que no objetivo 11 o que se quer é que o aluno seja capaz de avaliar os regulamentos jurídicos e sociais constituídos pelas normas, leis, ideias, valores e crenças estabelecidos entre membros de organizações de trabalho ou que o aluno identifique alterações ocorridas nesses regulamentos jurídicos e sociais? A pouca precisão dos termos impossibilita identificar o que se quer com esses objetivos.

O verbo “diagnosticar” que é apresentado nos objetivos 13 e 14 é acompanhado pelos complementos “dinâmica de uma instituição a partir de diferentes contextos” e “processos psicológicos em diferentes contextos”. O verbo “diagnosticar” faz referência a um conjunto de comportamentos considerado amplo. Embora possa ser considerado preciso, os complementos são vagos, o que os torna objetivos genéricos e pouco claros.

O objetivo 15 é constituído pelo verbo “executar” seguido pelo complemento “intervenções profissionais”. O enunciado é composto por um verbo que corresponde a uma ação que pode significar “efetuar, exercer, realizar ou levar a efeito” as intervenções profissionais, no entanto o complemento não especifica a situação em que a ação será apresentada. Executar onde? Nas organizações? Intervenções relacionadas a quê? Pela generalidade e amplitude do complemento, o objetivo 15 é considerado vago ou genérico. Um exemplo de proposição de objetivo que constitui uma descrição ampla de aprendizagem (conjunto de comportamentos) a qual pode ser desenvolvida por professores para capacitar aqueles que atuarão na relação entre saúde e trabalho é “Executar intervenções projetadas sobre a relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”.

O verbo “identificar” (objetivos 16 a 22) tem sete tipos de complementos, “componentes da organização em relação à dimensão humana”, “componentes do trabalho em relação à dimensão humana”, “processos de desenvolvimento na organização fundamentalmente no que se refere aos processos de mudanças”, “estruturas organizacionais”, “demandas da organização, por meio do diagnóstico organizacional”, “características da atitude do trabalhador em relação à organização” e

“características da atitude da organização em relação ao trabalhador”. Embora o verbo “identificar” possa, em algumas situações, expressar o que os alunos precisam estar aptos a realizar em suas interações profissionais, nos objetivos 16 a 22, o verbo está sendo usado com complementos vagos e genéricos, pois não indicam o que alguém precisará aprender para “identificar” algo. No objetivo 16, por exemplo, o que significa “componentes da organização” e “dimensão humana”? O que o aluno irá aprender a “identificar” em relação a essas expressões? Os mesmos problemas de vaguidade e generalidade dos termos também podem ser observados nos objetivos 17 a 22.

O uso do verbo “intervir” (objetivo 23) é adequado, uma vez que indica uma ação própria de um profissional de nível superior, no entanto o complemento “sobre a ação humana nas organizações” não especifica a que se refere a ação expressa pelo verbo. O complemento “processo comportamental nas organizações de trabalho” (objetivo 24) é precedido pelo verbo “perceber”. O verbo “perceber” indica uma ação encoberta difícil de ser observada e aliada a um complemento genérico e vago, não explicita a aprendizagem a ser desenvolvida. O que significa “processo comportamental”? Esse complemento parece fazer referência a diferentes relações que os sujeitos (trabalhadores) estabelecem no seu local de trabalho. Os termos que compõem o complemento não indicam a que tipos de relações se referem.

De maneira geral, os objetivos apresentados na Tabela 9 são constituídos por expressões vagas ou genéricas que fazem referência a algo que ocorrerá no contexto das organizações, porém os termos não explicitam com precisão o que significa esse “algo” e encobrem a identificação das aprendizagens a serem desenvolvidas nos alunos.

Tabela 10: Unidades de objetivos consideradas “expressões vagas ou genéricas” que fazem referência a algum tipo de problema

1.	Compreender a influência do trabalho sobre o processo saúde/doença.
2.	Identificar problemas.
3.	Identificar as principais fontes de stress organizacional.
4.	Propor possíveis alternativas de intervenção no âmbito dos problemas humanos nas organizações.

Na Tabela 10, são apresentadas 4 unidades de objetivos consideradas “expressões vagas ou genéricas” que fazem referência a problemas. Aparece duas vezes o verbo “identificar” e uma vez os verbos “compreender” e “propor”.

No primeiro objetivo, o complemento para o verbo

“compreender” é “influência do trabalho sobre o processo saúde/doença”. O que significa “compreender”? O verbo é impreciso e com múltiplos significados. O problema na formulação desse objetivo é acentuado pela indefinição do sujeito e pela amplitude dos termos “trabalho” e “processo saúde/doença”. O objetivo faz referência a um tipo de relação existente (influência) entre dois tipos de fenômenos “trabalho” e “condições de saúde”. “Avaliar a influência que cada uma das variáveis constituintes do processo de trabalho exerce sobre as condições de saúde do trabalhador” poderia ser considerado um objetivo que apresenta com maior precisão o que o aluno vai aprender e que realizará na sua interação profissional.

O verbo “identificar”, que aparece no segundo e terceiro objetivo, caracteriza um comportamento que o aluno precisará aprender e apresentará fora da escola. No entanto, os complementos “problemas” e “principais fontes de stress organizacional” são insuficientes para explicitar o tipo de interação estabelecida entre a ação (identificar) e os aspectos do meio. As informações são muito genéricas quanto ao que precisará ser identificado. Problemas relacionados a quê? A quem? Onde? Ao trabalhador em um determinado tipo de organização? Referentes a relacionamento com colegas de trabalho? Com a chefia? Se o complemento para o verbo “identificar” fosse “problemas sociais relacionados às condições de saúde do trabalhador” ou “problemas sociais relacionados às situações de trabalho (condições e processos de trabalho)”, os enunciados ficariam mais próximos de um objetivo de ensino (comportamento-objetivo).

No quarto objetivo da Tabela 10, o verbo “propor” pode significar oferecer a exame, submeter à apreciação, apresentar; fazer sugestão de, lembrar, sugerir, expor; fazer conhecer; oferecer à vista, mostrar e apresentar como sugestão. Assim, pelas expressões que constituem o objetivo, parece que há referência de que o aluno terá de apresentar sugestões que promovam algum tipo de alteração ou modificação relacionada aos problemas humanos existentes nas organizações. O verbo “propor” não caracteriza de maneira adequada comportamento profissional a ser realizado pelo psicólogo. Além de um verbo vago, o complemento não explicita o que constitui os problemas humanos nas organizações. A generalidade do complemento não possibilita caracterizar e delimitar a aprendizagem que será desenvolvida.

Os quatro objetivos apresentados na Tabela 10 são constituídos por complementos que se referem à expressão “problemas” sem explicitação clara e precisa sobre o que o aluno precisará aprender em

relação a algo de difícil solução. Os termos utilizados pelos professores para se referirem a algum tipo de problema que o psicólogo irá intervir na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha são vagos, uma vez que não explicitam com clareza a que se refere a atuação do psicólogo.

Os objetivos que compõem a Tabela 11 são considerados “expressões vagas ou genéricas” que fazem referência a técnicas, procedimentos e instrumentos. No total, estão identificadas cinco unidades de objetivos, sendo apresentados, respectivamente, os verbos “identificar”, “proceder”, “distinguir” e “avaliar”, com os complementos “diferentes tecnologias de trabalho com grupos” (objetivo 1), “processos mais importantes envolvidos na gestão de recursos humanos” (objetivo 2), “análise do diagnóstico organizacional” (objetivo 3), “níveis do diagnóstico organizacional” (objetivo 4) e “pressuposto psicométrico no âmbito do trabalho” (objetivo 5). Apesar dos verbos existentes nos objetivos 1, 2 e 5 indicarem uma ação que os alunos precisarão estar aptos a realizar nas suas interações profissionais, os complementos não deixam claro o que está sendo feito com os aspectos do meio.

No objetivo 1, o que o aluno terá de identificar? Os princípios ou procedimentos científicos empregados pelo psicólogo ao trabalhar com grupos em uma organização? Ou os princípios ou procedimentos científicos que as organizações empregam para gerir os grupos de trabalho? Os termos são genéricos e não indicam a que correspondem os procedimentos técnicos denominados no objetivo de “tecnologias de trabalho com grupos”. O mesmo problema aparece no objetivo 2.

Tabela 11: Unidades de objetivos consideradas “expressões vagas ou genéricas” que fazem referência a “técnicas, procedimentos e instrumentos”

1.	Identificar as diferentes tecnologias de trabalho com grupos.
2.	Identificar os processos mais importantes envolvidos na gestão de recursos humanos.
3.	Proceder à análise do diagnóstico organizacional.
4.	Distinguir os níveis do diagnóstico organizacional.
5.	Avaliar o pressuposto psicométrico no âmbito do trabalho.

O verbo “proceder”, que aparece no objetivo 3, e o complemento “análise do diagnóstico organizacional” são genéricos e vagos, uma vez que não indicam o que o futuro profissional precisará aprender para “proceder”. “Caracterizar necessidades de intervenção em relação a comportamentos num contexto de trabalho” parece um objetivo mais adequado, uma vez que o verbo “caracterizar” indica uma relação que o psicólogo precisará ser capaz de estabelecer com o meio. Segundo

Mattana (2004, p. 35), “ao ‘caracterizar’ qualquer fenômeno, condição ou situação, o profissional parte de uma situação desorganizada, ‘sem sentido’ ou de baixa visibilidade para ele para uma situação nova, organizada e de mais visibilidade, que cria condições para a realização de outras ações”. Dessa maneira, parece que os termos que constituem esse objetivo se referem ao processo de pesquisar aspectos do meio organizacional de maneira que torne claras ou visíveis as situações com as quais terá de intervir profissionalmente.

O objetivo 4, formulado com o verbo “distinguir” e com o complemento “níveis do diagnóstico organizacional”, não expressa o que exatamente o aluno deverá “distinguir”. A formulação é pouco esclarecedora em relação à aprendizagem a ser desenvolvida para capacitar o aluno a “distinguir níveis”. O substantivo “níveis” e os termos “diagnóstico organizacional” são genéricos e vagos e encobrem a aprendizagem a ser desenvolvida.

O verbo “avaliar” (objetivo 5), embora faça referência a um comportamento que o aluno irá realizar nas suas interações profissionais, está sendo acompanhado por complementos vagos. O que significa avaliar o pressuposto psicométrico? O que o aluno vai avaliar? O termo “pressuposto” pode significar desígnio, intento, pensamento, plano, projeto, propósito, intenção, vontade; suposição, conjectura, dedução, hipótese, inferência e suspeita. A ausência de clareza e precisão do termo possibilita múltiplas interpretações. De maneira geral, parece que o objetivo se refere à mensuração, por meio de um conjunto de técnicas, de algo que pode ser tanto o modo de pensar em relação ao processo de psicometria que ocorre no âmbito do trabalho como a mensuração de variáveis constituintes dos processos comportamentais que ocorrem no âmbito do trabalho.

As unidades de objetivos consideradas “expressões vagas ou genéricas” que fazem referência a “técnicas, procedimentos e instrumentos”, explicitadas na Tabela 11, são constituídas por verbos e complementos que pouco expressam o que precisa ser aprendido pelo aluno e ensinado pelo professor. Da maneira como os cinco objetivos estão formulados, é impossível identificar o que exatamente constituirá a atuação do profissional em relação a “técnicas, procedimentos e instrumentos”.

Na Tabela 12, são apresentadas as unidades de objetivos consideradas “expressões vagas ou genéricas” que fazem referência a algum tipo de decorrências ou resultados. No total, são apresentados 12 objetivos de ensino, expressos pelos verbos: “refletir” (aparece sete vezes); “compreender” (duas vezes); “desenvolver”, “prestar” e

“promover (uma vez).

As duas primeiras unidades de objetivos são expressas pelo verbo “compreender”, sendo complementado pelas expressões “os efeitos das práticas de recursos humanos sobre”, aspectos relacionados ao “comportamento das pessoas” (objetivo 1) e “consequências para as organizações” (objetivo 2). Os objetivos parecem fazer referência a mudanças no comportamento dos trabalhadores e nos indicadores financeiros das organizações produzidas pela influência das políticas de gestão. Tanto o verbo como os complementos são vagos e genéricos, uma vez que não explicitam de maneira direta, precisa e clara o que o aluno precisará aprender em relação à influência das políticas de gestão sobre o “comportamento das pessoas” e sobre as organizações. No objetivo 2, além do problema da vaguidade, aparecem termos redundantes que comprometem o entendimento do objetivo. O que o professor, autor do objetivo, quer dizer com “efeitos das práticas de recursos humanos sobre as consequências para as organizações”? São os efeitos sobre as consequências para a organização? O que significa efeitos sobre as consequências? Um dos significados de “efeito” é “consequência”. É possível inferir que o professor, ao projetar esse objetivo, não fez um exame do real significado dos termos que o constitui, o que compromete o sentido do objetivo.

No terceiro objetivo, o verbo “desenvolver” (unidade 3) recebe o complemento “ações de assistência psicossocial que facilitem a integração do trabalhador junto ao seu ambiente de trabalho”. O que o aluno deverá fazer depois de formado para demonstrar que é capaz de “desenvolver”? O verbo “desenvolver” pode significar aprimorar, aperfeiçoar, elaborar, incrementar, melhorar; criar, gerar, produzir; expandir; expor, explicar; progredir, ampliar, aumentar; pôr em prática, empregar, exercer, aplicar. Pelos múltiplos significados que o verbo “desenvolver” apresenta e a falta de precisão na delimitação do sentido que está sendo usado, o objetivo 3 até poderia ser considerado ambíguo, todavia, pela vaguidade e generalidade do complemento do verbo “ações de assistência psicossocial”, o objetivo é considerado vago ou genérico. A expressão “junto ao” significa próximo ou adido, no objetivo 3, o correto seria “no seu ambiente de trabalho”. A proposição do objetivo explicita um tipo de resultado que o futuro profissional terá de obter (integração do trabalhador no seu ambiente de trabalho), porém há ausência das situações diante das quais o psicólogo precisará apresentar sua ação e a própria ação. Ensinar o aluno a ser capaz de, por exemplo, “projetar intervenções em relação à integração do trabalhador no seu ambiente de trabalho” e “executar intervenções em relação à integração

do trabalhador no seu ambiente de trabalho”, embora faça referência a um conjunto de comportamentos, podem ser considerados objetivos de ensino por caracterizarem uma atuação do psicólogo em seu exercício profissional.

Tabela 12: Unidades de objetivos consideradas “expressões vagas ou genéricas” que fazem referência a algum tipo de decorrências ou resultados

1.	Compreender os efeitos das práticas de recursos humanos sobre o comportamento das pessoas.
2.	Compreender os efeitos das práticas de recursos humanos sobre as consequências para as organizações.
3.	Desenvolver ações de assistência psicossocial que facilitem a integração do trabalhador junto ao seu ambiente de trabalho.
4.	Promover melhorias no ambiente organizacional.
5.	Prestar serviços às organizações na busca de uma melhor qualidade de vida do trabalhador.
6.	Refletir sobre possíveis consequências das relações do trabalho na vida das pessoas.
7.	Refletir sobre possíveis consequências das relações do trabalho no contexto dos sindicatos.
8.	Refletir sobre possíveis consequências das relações do trabalho no contexto dos órgãos públicos.
9.	Refletir sobre possíveis consequências das relações do trabalho no contexto das associações.
10.	Refletir sobre possíveis consequências das relações do trabalho no contexto das cooperativas.
11.	Refletir sobre formas de intervenção do psicólogo que favoreçam o bem-estar psicossocial dos trabalhadores.
12.	Reflexão (refletir) sobre as consequências das transformações nas relações de trabalho na vida das pessoas.

O verbo “promover” (objetivo 4) recebe o complemento “melhorias no ambiente organizacional”. Promover pode significar empenhar-se, esforçar-se; fomentar, encorajar, estimular, impulsionar, incentivar, motivar; gerar, causar, criar, engendrar, germinar, ocasionar, originar, produzir, provocar. Qual o sentido atribuído ao verbo “promover”? Melhorias quanto a quê?

Na unidade de objetivo 5, o verbo “prestar” é completado pelas palavras “serviços às organizações na busca de uma melhor qualidade de vida do trabalhador”. O verbo “prestar” não delimita o que o aluno precisa aprender como resultado do processo de ensinar e não nomeia o tipo de relação que precisará estabelecer com os aspectos do meio expresso no complemento do verbo. Oferecer algo que a expressão “serviços” não delimita parece ser o núcleo do objetivo 5. Ensinar o aluno a ser capaz de “executar intervenções projetadas em relação à

promoção de condições para a qualidade dos comportamentos dos trabalhadores”, é um exemplo de comportamento profissional que o professor poderá ensinar àqueles que atuarão na relação entre saúde e trabalho.

O verbo “refletir”, que aparece nos objetivos de 6 a 12, refere-se às consequências das relações de trabalho sobre: a “vida das pessoas”, “sindicatos”, “órgãos públicos”, “associações” e “cooperativas”. O professor vai ensinar o aluno a refletir? O aluno precisa ser capaz de refletir ou avaliar as decorrências de um tipo de relação que os termos não explicitam? Os objetivos de 6 a 10 são constituídos por expressões vagas e amplas e não delimitam com clareza os aspectos do meio com o qual o psicólogo se defrontará. O mesmo problema pode ser identificado no objetivo 11 (“Refletir sobre as formas de intervenção do psicólogo que favoreçam o bem-estar psicossocial dos trabalhadores”) e no objetivo 12, que, além do problema da vaguidade e amplitude dos termos, o verbo está substantivado (“Reflexão sobre as consequências das transformações nas relações de trabalho na vida das pessoas”).

Na Tabela 13, são mostradas 13 unidades de objetivos consideradas “expressões vagas ou genéricas” que fazem referência à atuação profissional no campo da Psicologia Organizacional e do Trabalho. Nas sentenças formuladas como objetivos de ensino, o verbo “refletir” aparece cinco vezes; “compreender” e “reconhecer”, duas vezes e os verbos “atuar”, “entender”, “identificar” e “perceber” aparecem uma vez.

No objetivo 1, é apresentado o verbo “atuar”, com o complemento “cientificamente no subcampo denominado administração de gestão de pessoas”. As expressões “atuar cientificamente” e “administração de gestão de pessoas” são termos tão vagos e genéricos que impossibilitam identificar o que o aluno precisará ser capaz de fazer em relação à “administração de gestão de pessoas”. O verbo “atuar” pode significar agir, intervir, obrar, proceder, trabalhar; contribuir, colaborar, concorrer; influenciar, influir; representar, desempenhar e executar. O objetivo parece sugerir uma intervenção profissional com base nos conhecimentos produzidos pela ciência, em relação ao processo de gerir pessoas, porém o objetivo está apresentado de maneira genérica, com expressões vagas, em relação ao comportamento que o aluno irá aprender a fazer.

Tabela 13: Unidades de objetivos consideradas “expressões vagas ou genéricas” que fazem referência à atuação profissional no campo ou área da Psicologia Organizacional e do Trabalho

-
1. Atuar cientificamente no subcampo denominado administração de gestão de pessoas.
 2. Compreender o papel do psicólogo na área da saúde do trabalhador.
 3. Compreender diferentes possibilidades de atuação dentro de contextos onde existam relações de trabalho.
 4. Entender o papel do psicólogo nas organizações.
 5. Identificar as atividades possíveis de serem realizadas pelo psicólogo dentro das organizações.
 6. Perceber a atuação profissional nesta área, decorrente das mudanças na área de recursos humanos das organizações.
 7. Refletir o papel do psicólogo nas organizações.
 8. Refletir sobre o papel do profissional de Psicologia frente ao contexto das organizações, através de um referencial teórico sólido condizente com a realidade.
 9. Refletir sobre a função do profissional de Psicologia frente ao contexto das organizações, através de um referencial teórico sólido condizente com a realidade.
 10. Refletir acerca do sentido da atividade profissional no contexto das práticas sociais.
 11. Refletir acerca da função da atividade profissional no contexto das práticas sociais.
 12. Reconhecer as práticas tradicionais.
 13. Reconhecer as práticas emergentes.
-

As duas unidades de objetivos seguintes (2 e 3) são expressas pelo verbo “compreender” que se refere, no caso do objetivo 2, ao “papel do psicólogo”, em relação à sua intervenção “na área da saúde do trabalhador”. O complemento do objetivo 3 é expresso pelas palavras “diferentes possibilidades de atuação dentro de contextos onde existam relações de trabalho”. Os dois objetivos (2 e 3) são formados por proposições que expressam pouca precisão em relação ao que constituirá a atuação do psicólogo. Por exemplo, a expressão “papel do psicólogo” é uma metáfora daquilo que é função do psicólogo ao intervir e auxilia a encobrir o comportamento profissional que o aluno precisará aprender para “compreender” algo em relação à “área da saúde do trabalhador”. Esse complemento aumenta a vaguidade e a generalidade do objetivo, uma vez que se refere a uma grande quantidade de atividades realizadas pelo psicólogo e não delimita qual a aprendizagem a ser desenvolvida. Da mesma maneira, pode ser examinado o objetivo 4 que é precedido pelo verbo “entender”.

O verbo “identificar” (objetivo 5) caracteriza uma ação adequada a ser desenvolvida na formação de psicólogos, no entanto o complemento “atividades possíveis de serem realizadas pelo psicólogo dentro das organizações” são expressões genéricas que pouco informam ou descrevem o que necessita ser aprendido.

O verbo “perceber” (objetivo 6) refere-se à “a atuação

profissional nesta área, decorrente das mudanças na área de recursos humanos das organizações”. O que o professor quer ao formular objetivo desse tipo? O professor vai ensinar o aluno a “perceber” o quê? As expressões estão confusas, o que possibilita várias interpretações. Por exemplo, passou a haver atuação profissional em virtude das mudanças? Antes das mudanças não havia atuação profissional? A alteração na atuação profissional do psicólogo em virtude das mudanças (ou decorrente)? Como comportamento profissional intermediário, seria mais apropriado o professor ensinar o aluno a “identificar as alterações na intervenção profissional do psicólogo como decorrência das mudanças nos processos de gerir pessoas nas organizações”.

Nos objetivos 7 a 11, o verbo “refletir” se refere, de maneira geral, à função do psicólogo ao intervir nas organizações e recebe respectivamente diferentes complementos: “papel do psicólogo nas organizações”, “papel do profissional de Psicologia frente ao contexto das organizações, através de um referencial teórico sólido condizente com a realidade”, “função do profissional de Psicologia frente ao contexto das organizações, através de um referencial teórico sólido condizente com a realidade”, “sentido da atividade profissional no contexto das práticas sociais” e “função da atividade profissional no contexto das práticas sociais”. O aluno precisa aprender a refletir ou avaliar? O verbo “refletir” empregado com diferentes complementos (7 a 11) não caracteriza o comportamento que constitui a função do psicólogo ao intervir nas organizações. Não é função do psicólogo “refletir”. Este pode ser considerado um meio utilizado pelo psicólogo para avaliar os problemas da sociedade ou de um grupo específico desta e projetar soluções para os problemas. No objetivo 7, 8 e 9, além da vaguidade e generalidade das expressões que o constituem, existem problemas semânticos⁷ e sintáticos⁸. “Refletir o papel” (objetivo 7) ou “refletir sobre o papel”? Nesse objetivo, “refletir” significa “reflexo”, ou seja, espelhar, reproduzir, retratar. No objetivo 8 e 9, pode ser visto o uso da expressão “frente ao contexto”, um neologismo de uso não

⁷ Análise semântica se refere ao estudo do significado das palavras e das sentenças, ou das palavras em uma determinada sentença ou em um determinado contexto (ambiente linguístico) onde se encontra a palavra, a expressão ou frase; ou ambiente físico-social onde a frase é enunciada (Garcia, 2006).

⁸ Análise sintática se refere ao exame da estrutura do período (simples ou composto por coordenação ou subordinação), divide e classifica as orações e reconhece a função sintática dos termos em uma oração (frase); estuda as palavras associadas na frase, isto é, a relação que exercem na frase (Cegalla, 2008).

aconselhável. Assim, a proposição do objetivo poderia ser constituída pela expressão “no contexto”. Ainda nos objetivos 8 e 9, aparece a expressão “através de” que tem um sentido de “passar por” ou “atravessar” (Botomé e cols., 2000b) e pode ser substituída pelas expressões “por intermédio de” ou “por meio de”.

Os complementos do verbo “reconhecer” (objetivos 12 e 13) se referem às “práticas tradicionais” e “práticas emergentes”. As expressões são genéricas e vagas, uma vez que não deixam claro em que sentido o verbo “reconhecer” está sendo usado; e o que significam práticas tradicionais e emergentes e qual é o sujeito da ação? Prática tradicional e emergente praticada por quem? Pelo psicólogo ou pelo trabalhador? Praticadas onde? Nas organizações? A generalidade dos termos e a possibilidade de múltiplas interpretações não explicitam a aprendizagem a ser desenvolvida. Se as proposições se constituíssem das expressões: “caracterizar intervenções profissionais que são comumente desenvolvidas e conhecidas pelos psicólogos nas organizações de trabalho” (práticas tradicionais) e “caracterizar intervenções profissionais com base nas reais necessidades da sociedade ou de uma parte dessa sociedade” (práticas emergentes), possivelmente se teria objetivos de ensino que explicitam o que os alunos precisam estar aptos a realizar nas suas interações profissionais.

Na Tabela 14, podem ser observadas 11 unidades de objetivos consideradas “expressões vagas ou genéricas” que fazem referência a “capacidades ou aptidões”. Aparecem nos objetivos os verbos “atuar” (cinco vezes), “desenvolver” (quatro vezes) e “desempenhar” (duas vezes). É possível observar que os verbos empregados nas proposições dos objetivos são vagos, uma vez que não caracterizam a atuação profissional do psicólogo.

Nas unidades 1 a 4, é utilizado o verbo “atuar” acompanhado sempre pelas palavras “profissionalmente” e “de maneira” as quais se referem a “ética” (unidade 1 e 3) e “científica” (unidades 2 e 4). No objetivo 5, o verbo “atuar” recebe o complemento “em políticas ligadas à área de recursos humanos”. É possível observar ausência de precisão do verbo e dos complementos, o que caracteriza a generalidade quanto ao que o aluno terá de fazer em relação à “ética”, “ciência” e “políticas ligadas à área de recursos humanos”.

O verbo “desenvolver” (objetivos 6 a 9) é completado pela palavra “habilidade”, de diferentes dimensões, “práticas” e “teóricas” em relação aos “subsistemas de Rh” e “saúde no trabalho”. Mesmo o verbo “desenvolver” parecer caracterizar uma ação do professor durante o processo de aprendizagem do aluno, pela generalidade dos termos

apresentados nos complementos e pela multiplicidade de sentido, esses objetivos foram categorizados como vagos ou genéricos. Por exemplo, no objetivo 6, o que significa “habilidades práticas dos principais subsistemas de RH”? Os “subsistemas de RH” possuem “habilidades práticas”? O que se quer é desenvolver essas habilidades? Ou é desenvolver habilidades práticas para trabalhar como psicólogo nos principais subsistemas de RH? Perguntas dessa natureza também podem ser feitas em relação a outros aspectos do meio explicitados nos objetivos 7, 8 e 9, pois as respostas a essas perguntas ajudam tanto a identificar problemas na relação do significado das palavras na frase (objetivo) como a generalidade das expressões. O termo “habilidade” se refere a uma capacidade para, de ou em fazer algo e, nos objetivos 6 a 9, está sendo usado de maneira inapropriada. No objetivo 8 e 9, também é possível observar imprecisão da palavra “relacionado”, pois está se referindo a uma palavra no masculino e o que aparece no objetivo é uma palavra no feminino “atuação”, assim o correto seria “relacionada à atuação”. Além desses problemas gramaticais, os objetivos estão longe de explicitarem os comportamentos profissionais que o aluno precisará apresentar em relação à “prática”, à “teoria”, aos “subsistemas de RH” e à “saúde no trabalho”.

Tabela 14: Unidades de objetivos consideradas “expressões vagas ou genéricas” que fazem referência a “capacidades ou aptidões”

-
- | | |
|-----|---|
| 1. | Atuar profissionalmente na área social de maneira ética. |
| 2. | Atuar profissionalmente na área social de maneira científica. |
| 3. | Atuar profissionalmente de maneira ética nos diversos campos da Psicologia que requerem intervenções psicossociais. |
| 4. | Atuar profissionalmente de maneira científica nos diversos campos da Psicologia que requerem intervenções psicossociais. |
| 5. | Atuar em políticas ligadas à área de recursos humanos. |
| 6. | Desenvolver habilidades práticas dos principais subsistemas de Rh. |
| 7. | Desenvolver habilidades teóricas dos principais subsistemas de Rh. |
| 8. | Desenvolver habilidades práticas sobre a atuação do psicólogo nas organizações de trabalho relacionado à saúde no trabalho. |
| 9. | Desenvolver habilidades teóricas sobre a atuação do psicólogo nas organizações de trabalho relacionado à saúde no trabalho. |
| 10. | Desempenhar uma postura crítica acerca dos fenômenos estudados. |
| 11. | Desempenhar uma postura de investigação acerca dos fenômenos estudados. |
-

Por fim, as unidades de objetivos 10 e 11 apresentam o verbo “desempenhar”, acompanhado pela palavra “postura”, de diferentes tipos, “crítica acerca dos fenômenos estudados” e “de investigação acerca dos fenômenos estudados”. O verbo “desempenhar” indica uma

ação, porém é insuficiente como caracterizador de um comportamento que o profissional precisará realizar, ou estar apto a realizar no exercício do seu trabalho. O professor vai ensinar o aluno a desempenhar? As palavras “postura”, “crítica” e “investigação” apresentam vários significados que, no enunciado, o sentido que lhes são atribuídos não fica claro. Dessa maneira, tanto o verbo como os complementos tornam os objetivos 10 e 11 vagos ou genéricos pela imprecisão com que são formulados.

Na Tabela 15, podem ser examinados os objetivos considerados “expressões vagas ou genéricas” que fazem referência a variáveis determinantes de um fenômeno ou tipos de relações entre fenômenos. Nas 14 unidades de indicações de objetivos, os verbos apresentados são “identificar” (aparece oito vezes), “compreender” (duas vezes), “caracterizar”, “evidenciar”, “obter” e “relacionar” (aparecem uma vez).

Tabela 15: Unidades de objetivos consideradas “expressões vagas ou genéricas” que fazem referência a variáveis determinantes de um fenômeno ou tipos de relações entre fenômenos

1.	Caracterizar as variáveis mais importantes envolvidos na gestão de recursos humanos.
2.	Compreender as variáveis inerentes à dinâmica de uma organização.
3.	Compreender aspectos relativos ao comportamento humano nas organizações.
4.	Evidenciar os principais fatores de natureza psicossocial encontrados nos processos de interação do ser humano nas organizações.
5.	Identificar as condições que colaboram como fatores de melhoria da qualidade de vida de seus participantes.
6.	Identificar as condições que favorecem a construção de desempenho elevado nas organizações.
7.	Identificar os fatores que interferem no processo de saúde geral.
8.	Identificar os fatores que interferem no processo de saúde psíquica dos trabalhadores.
9.	Identificar as variáveis inerentes à dinâmica de um grupo.
10.	Identificar as variáveis mais importantes envolvidas na gestão de recursos humanos.
11.	Identificar as variáveis que atuam nos ambientes de trabalho para a realização de uma análise ergonômica conforme a metodologia da AET.
12.	Identificar as variáveis que atuam nos postos de trabalho para a realização de uma análise ergonômica conforme a metodologia da AET.
13.	Obter conhecimento sobre as múltiplas variáveis que estão relacionadas à intervenção do psicólogo no campo da saúde mental do trabalho.
14.	Relacionar as principais características do comportamento pessoal com o comportamento organizacional

No objetivo 1, o verbo “caracterizar” é acompanhado pelo complemento “variáveis mais importantes envolvidos na gestão de recursos humanos”. O processo de gerir pessoas é complexo e sofre influência de múltiplas variáveis. Portanto, como saber quais são as variáveis mais importantes? Variáveis de que tipo? A maneira como a

sentença está formulada encobre o comportamento a ser desenvolvido.

O verbo “compreender” (objetivo 2 e 3) possui o complemento “as variáveis inerentes à dinâmica de uma organização” e “aspectos relativos ao comportamento humano nas organizações”. Quais variáveis constituintes de uma organização e do comportamento humano são objeto da ação de “compreender”? O que precisa ser feito em relação às variáveis? Caracterizá-las? Ou identificar como ocorrem as relações entre as variáveis? Essas perguntas não têm respostas, uma vez que os termos que compõem os enunciados não indicam a que eles se referem.

Na unidade 4, o complemento apresentado para o verbo “evidenciar” é “os principais fatores de natureza psicossocial encontrados nos processos de interação do ser humano nas organizações”. Além do verbo “evidenciar” não fazer sentido como ação constituinte de um comportamento profissional, as expressões que compõem o complemento não definem o sentido em que o verbo está sendo utilizado, o que compromete qualquer tentativa de identificar e clarificar os aspectos da realidade sobre a qual o futuro psicólogo irá intervir.

Nas unidades 5 e 6, o verbo “identificar” recebe o complemento “condições” (“que colaboram como fatores de melhoria da qualidade de vida de seus participantes” e “que favorecem a construção de desempenho elevado nas organizações”). O verbo “identificar” até é claro e preciso quanto ao tipo de interação que o define, porém o seu complemento é tão genérico que não explicita com clareza e precisão a que se refere a ação de “identificar”. Da mesma maneira, pode ser examinado os objetivos 7 (“Identificar os fatores que interferem no processo de saúde geral”), 8 (“Identificar os fatores que interferem no processo de saúde psíquica dos trabalhadores”), 9 (“Identificar as variáveis inerentes à dinâmica de um grupo”), 10 (“Identificar as variáveis mais importantes envolvidas na gestão de recursos humanos”), 11 (“Identificar as variáveis que atuam nos ambientes de trabalho para a realização de uma análise ergonômica conforme a metodologia da AET”) e 12 (“Identificar as variáveis que atuam nos postos de trabalho para a realização de uma análise ergonômica conforme a metodologia da AET”).

No que diz respeito à unidade de objetivo 13, o complemento para o verbo “obter”, é “conhecimento sobre as múltiplas variáveis que estão relacionadas à intervenção do psicólogo no campo da saúde mental do trabalho”. Se obtém conhecimento ou se produz o conhecimento sobre variáveis? Pode ser que o professor, autor desse objetivo, referia-se a “obter produções científicas sobre variáveis relacionadas à

intervenção do psicólogo que atua em um campo específico”. “Caracterizar os comportamentos profissionais do psicólogo para intervir no subcampo Saúde do Trabalhador” ou “Caracterizar o trabalho do psicólogo para intervir sobre problemas e necessidades relacionados às condições de saúde dos trabalhadores” são possibilidades de objetivos que, mesmo sendo abrangentes, delimitam com maior precisão o que o futuro profissional precisará ser capaz de fazer.

O último objetivo (14) é constituído pelo verbo “relacionar”, com o complemento “principais características do comportamento pessoal com o comportamento organizacional”. É possível identificar que o verbo “relacionar” está sendo usado no sentido de fazer comparação entre as variáveis do comportamento pessoal com as do comportamento organizacional. O verbo até caracteriza um comportamento que o psicólogo terá de apresentar durante o exercício de sua profissão, porém as expressões “comportamento pessoal” e “comportamento organizacional”, que constituem o complemento do verbo, são vagas por não delimitarem a que se referem.

A Tabela 16 contém 3 unidades de objetivos consideradas “expressões vagas ou genéricas” que fazem referência a relacionamento com outros profissionais e é constituída pelos verbos “atuar”, “compreender” e “desenvolver”. Na primeira unidade, é utilizado o verbo “atuar”, com o complemento “equipe multiprofissional de forma interdisciplinar”. A proposição é genérica, uma vez que o verbo não explicita o que o aluno vai aprender ao “atuar” e tampouco a relação que o aluno irá estabelecer com a “multiprofissionalidade” e “interdisciplinaridade”. Esse objetivo parece se referir à necessidade ou importância do psicólogo intervir sobre fenômenos e processos psicológicos em equipes inter- e multiprofissional e interagir com profissionais de outros campos de atuação.

No segundo objetivo, o verbo “compreender” é completado pelas expressões “o papel do psicólogo organizacional e do trabalho na equipe interdisciplinar”. O verbo é vago e não revela qual aprendizagem (comportamento profissional) será desenvolvida pelo professor no processo de ensino. A expressão “papel do psicólogo” aumenta a vaguidade do objetivo, por ser uma metáfora à função do psicólogo.

Tabela 16: Unidades de objetivos consideradas “expressões vagas ou genéricas” que fazem referência a relacionamento com outros profissionais

1.	Atuar em equipe multiprofissional de forma interdisciplinar.
2.	Compreender o papel do psicólogo organizacional e do trabalho na equipe interdisciplinar.
3.	Desenvolver em equipe multiprofissional as políticas de saúde do trabalhador.

A terceira unidade é expressa pelo verbo “desenvolver”, com o complemento “em equipe multiprofissional as políticas de saúde do trabalhador”. Não há, nesse enunciado, descrição do comportamento que necessita ser aprendido pelo futuro profissional (aluno) em relação a “políticas de saúde do trabalhador”. Parece que o objetivo faz referência a um trabalho de psicólogo que se caracterize tanto pela interação com diferentes profissionais (“equipe multiprofissional”), como pelo processo de planejar procedimentos e regras que regulem maneiras de agir relativas às melhorias das condições de saúde dos trabalhadores (“políticas de saúde do trabalhador”).

Na Tabela 17, estão descritas 13 unidades de objetivos consideradas “expressões vagas ou genéricas” que são explicitadas nos planos de ensino por meio de palavras confusas ou sem sentido. Os verbos “compreender”, “identificar”, “reconhecer” e “reflexão” (refletir) aparecem duas vezes nas proposições dos objetivos; “comprometer-se”, “descrever”, “explicitar”, “rever” e “realizar” aparecem uma vez.

Tabela 17: Unidades de objetivos consideradas “expressões vagas ou genéricas” que são explicitadas nos planos de ensino por meio de palavras confusas ou sem sentido

1.	Compreender as continuidades no trabalho contemporâneo.
2.	Compreender o lazer.
3.	Comprometer-se na construção de projetos coletivos como forma de transformação social.
4.	Descrever os processos de desenvolvimento na organização fundamentalmente no que se refere aos processos de mudanças.
5.	Explicitar a dinâmica das interações entre os seus agentes sociais.
6.	Identificar a formulação de estratégia como processo psicossocial interdependente nas relações recíprocas de construção dos modelos mentais.
7.	Identificar a formulação de estratégia como processo psicossocial interdependente na formação de equipes nas organizações de trabalho.
8.	Realizar atividades teórico-práticas no contato efetivo com o campo de trabalho.
9.	Reconhecer as organizações de trabalho como um conjunto de processos sociais interligados aos processos psicológicos, no plano individual.
10.	Reconhecer as organizações de trabalho como um conjunto de processos sociais que compõem um conjunto de fatores fundamentais no fenômeno da construção coletiva.
11.	Reflexão (refletir) sobre a diferença entre trabalho e atividade para o ser humano.
12.	Reflexão (refletir) sobre a importância do trabalho na constituição da subjetividade.
13.	Rever posições atuais em RH das pessoas.

As unidades 1 e 2 apresentam o verbo “compreender” e recebem, respectivamente, o complemento “continuidades no trabalho contemporâneo” e “lazer”. O objetivo 1 está tão confuso que é impossível até mesmo entender o que o aluno precisa “compreender”. No objetivo 2, a generalidade do complemento, aliada a vaguidade do verbo, não explicita o comportamento desejado a um psicólogo para intervir profissionalmente em relação ao “lazer”. Compreender quanto ao que é lazer? O que o lazer representa ao trabalhador ou a uma população de maneira geral? Compreender a sua importância? Essas perguntas demonstram a ausência de informações no enunciado, que o caracteriza como “falso objetivo” de ensino.

O objetivo 3 é formulado pelo verbo “comprometer-se” seguido pelo complemento “na construção de projetos coletivos como forma de transformação social”. O professor vai ensinar o aluno a “comprometer-se”? Qual é o comportamento que o aluno precisa aprender em relação à “construção de projetos coletivos”? A que se refere à expressão “projetos coletivos”? Que projetos são esses? Qual é o sentido da palavra “transformação” no enunciado? Tanto pela vaguidade do verbo quanto pela generalidade do complementos, a proposição do objetivo não explicita quais aprendizagens serão produzidas no aluno (futuro psicólogo) como resultado do ensino.

Os verbos “descrever” (objetivo 4), “explicitar” (objetivo 5) e “identificar” (objetivo 6 e 7) indicam, com maior grau de precisão, comportamentos do profissional de Psicologia. No entanto, como o comportamento é considerado a relação entre a ação de um sujeito e o meio onde a ação ocorre, é possível constatar que os complementos desses verbos não delimitam com precisão e clareza o que precisa ser feito com o ambiente, por isso não pode ser considerado um comportamento-objetivo. O objetivo 4, “Descrever os processos de desenvolvimento na organização fundamentalmente no que se refere aos processos de mudanças”, por exemplo, é constituído por expressões genéricas e vagas, pois não fica claro o que significa “processos de desenvolvimento”, “processos de mudança”, “mudança” e se a expressão “processos de desenvolvimento” se refere “aos processos de mudanças”. O mesmo problema ocorre no objetivo 5, “Explicitar a dinâmica das interações entre os seus agentes sociais” e nos objetivos 6 e 7 “Identificar a formulação de estratégia como processo psicossocial interdependente nas relações recíprocas de construção dos modelos mentais” e “Identificar a formulação de estratégia como processo psicossocial interdependente na formação de equipes nas organizações de trabalho”.

O objetivo 8 expresso pelo verbo “realizar” possui o complemento “atividades teórico-práticas no contato efetivo com o campo de trabalho”. Como os demais objetivos apresentados na Tabela 17, esse objetivo está proposto de maneira genérica, com expressões vagas, em relação ao que o aluno precisará ser capaz de fazer fora da universidade. O aluno vai aprender a “realizar”? O que significa “atividades teórico-práticas”? Qual a função da palavra “efetivo” no enunciado? A expressão “campo de trabalho” está se referindo às organizações ou aos diferentes locais em que o psicólogo pode intervir profissionalmente? A combinação do verbo e complemento não informam o tipo de interação que o futuro profissional de Psicologia irá estabelecer em relação ao conhecimento produzido (teoria) e procedimentos de trabalho (prática).

O complemento do verbo “reconhecer” (objetivo 9 e 10) apresenta expressões que são comuns aos dois objetivos, “organizações de trabalho como um conjunto de processos sociais” e também expressões que as diferenciam, “interligados aos processos psicológicos, no plano individual” (objetivo 9) e “compõem um conjunto de fatores fundamentais no fenômeno da construção coletiva” (objetivo 10). O verbo “reconhecer” está mais próximo de uma “gíria”. Parece que está sendo usado no sentido de “identificar”, no entanto o conjunto das expressões não se referem a esse significado. Nesse sentido, vale perguntar: Em que o professor quer capacitar o aluno? Torná-lo capaz de conhecer de novo as organizações de trabalho? As demais expressões que compõem os complementos dos objetivos 9 e 10, mais parecem um “amontoado” de palavras sem sentido, sem articulação entre si, que servem no máximo para impressionar o aluno.

O verbo apresentado sobre a forma de substantivo “reflexão” (objetivo 11 e 12) refere-se, respectivamente, a dois tipos de complementos: “sobre a diferença entre trabalho e atividade para o ser humano” e “sobre a importância do trabalho na constituição da subjetividade”. Toda ação é expressa por meio de um verbo no infinitivo. Assim, o professor, ao substantivar um verbo, está transformando a ação em algo estático, o que encobre o comportamento a que se refere. Além do problema do verbo substantivado, as palavras que compõem os complementos são vagas e genéricas.

A unidade de objetivo 13 apresenta o verbo “rever” com o complemento “posições atuais em RH das pessoas”. O verbo “rever” significa tornar a ver; ver com atenção, examinar cuidadosamente; reconsiderar, reexaminar; lembrar, lembrar, recordar, repassar; revisar, acrescentar, alterar, corrigir, emendar, modificar, reformar, retificar.

Assim, as expressões que constituem o objetivo 13 não explicitam o sentido em que está sendo usado o verbo “rever”, como também não deixam claro o que precisa ser revisto. Parece que o objetivo foi formulado sem um exame mais cuidadoso do significado das palavras, o que compromete qualquer possibilidade de entendimento do que se quer informar.

Em síntese, os objetivos de ensino apresentados na Tabela 17 são constituídos por palavras inúteis ou por redação confusa. Objetivos formados por palavras que não dizem nada ou sem coerência entre as expressões é um tipo de equívoco sério, pois a indefinição dos termos compromete ou impossibilita a caracterização e o entendimento dos comportamentos que os professores pretendem desenvolver e que serão aprendidos pelos futuros profissionais. A pouca ou ausência de clareza dos termos falsificam e distorcem o que precisa ser aprendido pelo aluno em relação ao campo da Saúde do trabalhador e explicitam a falta de clareza dos professores em relação ao que constitui um objetivo de ensino. Os professores, ao formularem os objetivos apresentados na Tabela 17, parece que ficaram mais sob o controle de seduzir e impressionar o aluno do que explicitar com clareza os resultados produzidos pela sua intervenção, aprendizagens dos alunos. Nesse sentido, há maior probabilidade dos alunos aprenderem qualquer “coisa” em relação à saúde do trabalhador e a formação profissional ocorrer de maneira insuficiente.

3.6 Objetivos de ensino propostos por meio de expressões consideradas possível “comportamento-objetivo”

Os objetivos de ensino orientam o professor a desenvolver comportamentos profissionais naqueles que irão intervir na sociedade. No processo de planejar, o que ensinar o comportamento do professor é objeto de estudo. Para propor objetivos de ensino de maneira apropriada, é necessário que o professor saiba pelo menos identificar a função de um objetivo no processo de ensinar, delimitar os comportamentos que são relevantes para o profissional e utilizar corretamente a forma gramatical. Desse modo, é pertinente perguntar: Que tipo de objetivo o professor necessita propor para produzir mudanças na maneira como os alunos irão lidar com a realidade profissional?

Um objetivo de ensino (comportamento-objetivo) corresponde ao comportamento que o aluno necessita aprender e que o professor irá ensinar. Segundo Botomé (1980), um objetivo de ensino se caracteriza

pela explicitação precisa dos comportamentos que os alunos precisarão estar aptos a apresentar no exercício profissional. Isso significa a explicitação dos três componentes que caracterizam um comportamento profissional, situações antecedentes, classe de resposta (ação) e situações consequentes (resultado ou produto). O Quadro 9 ilustra um exemplo dos três componentes do comportamento denominado “Analisar as decorrências do acidente de trabalho para o trabalhador”, que pode ser considerado um enunciado que explicita de maneira precisa os três componentes de um comportamento que os alunos precisam estar aptos a realizar no exercício profissional.

Descrições claras sobre o que constitui parte da formação de psicólogos para atuarem na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações de trabalho aumentam a probabilidade tanto do entendimento sobre o que o aprendiz necessitará ser capaz de fazer após ter sido submetido ao processo de aprendizagem quanto de desenvolver de maneira planejada e intencional comportamentos profissionais que atendam a uma parcela da sociedade e de alcançar os resultados projetados por meio do objetivo de ensino e avaliá-los.

SITUAÇÃO (Situação antecedente)	AÇÃO (Classe de resposta ou resposta)	CONSEQUÊNCIA (Situação consequente ou resultados ou produtos)
Acidentes de trabalho Decorrências dos acidentes de trabalho para o trabalhador	Analisar	Decorrências dos acidentes de trabalho para o trabalhador analisadas. Maior probabilidade das decorrências analisadas orientarem as decisões do que o psicólogo precisará fazer. Aumento da visibilidade sobre quais âmbitos de atuação o psicólogo necessitará intervir. Diferentes decorrências produzidas pelos acidentes conhecidas.

Quadro 9: Exemplo de uma representação dos três componentes do comportamento denominado “Analisar as decorrências do acidente de trabalho para o trabalhador”

Fonte: a autora.

Os objetivos de ensino apresentados na Tabela 18, embora possam ser melhorados para chegar a um adequado enunciado de objetivo de ensino, parecem se aproximar de especificações referentes ao que o aluno precisa aprender para realizar em suas interações profissionais. As expressões que compõem os enunciados parecem explicitar comportamentos amplos (ou abrangentes) ou ainda objetivos

intermediários que fazem parte de uma etapa do que precisa ser aprendido. Na Tabela 18, podem ser vistas 20 unidades de objetivos as quais se aproximam de uma especificação do comportamento que o aprendiz precisará ser capaz de fazer no exercício profissional, considerada “possível comportamento-objetivo”. O verbo “identificar” e “caracterizar” aparecem seis vezes; “intervir” e “relacionar” aparecem duas vezes e os verbos “analisar”, “diferenciar”, “prevenir” e “projetar” aparecem uma vez cada. A principal característica desses enunciados é que eles são constituídos por expressões (verbos e complementos) que fazem referência de maneira um pouco mais clara ao que os alunos precisam estar capacitados a realizar nas suas interações profissionais (Botomé e cols., 2008).

Tabela 18: Unidades de objetivos consideradas “possível comportamento-objetivo”

1.	Analisar as consequências do acidente de trabalho sobre o indivíduo.
2.	Caracterizar as necessidades de intervenção profissional.
3.	Caracterizar as atividades possíveis de serem realizadas pelo psicólogo dentro das organizações.
4.	Caracterizar as principais doenças mentais relacionadas ao trabalho.
5.	Caracterizar as consequências das principais doenças mentais relacionadas ao trabalho sobre o indivíduo.
6.	Caracterizar os principais modos de produção.
7.	Caracterizar os principais sistemas de produção.
8.	Diferenciar as funções específicas de cada uma das atividades realizadas pelo psicólogo no RH.
9.	Identificar constrangimentos no trabalho.
10.	Identificar a realidade do município no que se refere à atividade produtiva.
11.	Identificar a realidade do estado no que se refere à atividade produtiva.
12.	Identificar a realidade do Brasil no que se refere à atividade produtiva.
13.	Identificar intervenções adequadas aos problemas identificados.
14.	Identificar as contribuições da Psicologia Organizacional e do Trabalho para as organizações.
15.	Intervir no ambiente organizacional.
16.	Intervir no ambiente organizacional de maneira a promover melhorias.
17.	Prevenir constrangimentos no trabalho.
18.	Projetar intervenções profissionais.
19.	Relacionar as técnicas de análise do trabalho com a fundamentação teórica abordada.
20.	Relacionar as necessidades identificadas no diagnóstico com possíveis intervenções do psicólogo.

No objetivo 1, por exemplo, o enunciado “Analisar as consequências do acidente de trabalho sobre o indivíduo” refere-se a um tipo de interação própria de um profissional, na qual o verbo “analisar” parece que está sendo usado no sentido de examinar com atenção e minúcia. Dessa maneira, o futuro psicólogo precisará ser capaz de examinar os diferentes tipos de decorrências que um acidente de

trabalho produz no indivíduo (trabalhador) acidentado. O exame dessas decorrências pode significar, em parte, a identificação de um dos componentes do comportamento de “acidentar-se”, denominado de “Situações Consequentes”. Ser capaz de realizar um exame dessa natureza pode resultar na produção de informações que auxiliarão na caracterização de uma parte das relações estabelecidas entre o trabalhador e o seu ambiente de trabalho. Dessa maneira, é possível caracterizar a natureza dos danos à saúde dos trabalhadores como também identificar as variáveis que aumentam a probabilidade dos trabalhadores se acidentarem. Intervir sobre o comportamento de “acidentar-se” ou sobre as variáveis determinantes desse comportamento caracteriza um trabalho profissional de psicólogo que atua na relação entre saúde e trabalho.

O verbo “caracterizar”, que a aparece nos objetivos 2 a 7, faz referência a um comportamento que o aluno irá apresentar nas suas interações profissionais e recebe diferentes complementos: “necessidades de intervenção profissional” (unidade 2), “atividades possíveis de serem realizadas pelo psicólogo dentro das organizações” (unidade 3), “principais doenças mentais relacionadas ao trabalho” (unidade 4), “consequências das principais doenças mentais relacionadas ao trabalho sobre o indivíduo” (unidade 5), “principais modos de produção” (unidade 6) e “principais sistemas de produção” (unidade 7). O psicólogo, ao caracterizar determinada situação ou fenômeno, produzirá condições para projetar sua intervenção de acordo com uma necessidade real de uma parcela da sociedade, o que explicita um tipo de relação que o psicólogo vai ter com o ambiente. Portanto, parece que os termos que constituem os enunciados 2 a 7 se referem ao processo de pesquisar diferentes aspectos relacionados ao subcampo Saúde do Trabalhador. Por exemplo, no objetivo 2, o enunciado se refere ao comportamento do psicólogo de produzir informações indispensáveis para que ele possa projetar suas intervenções em virtude das características das necessidades; com isso, aumenta a probabilidade da intervenção ser planejada de maneira sólida com base em dados mais fiéis e precisos. De acordo com Botomé (2000) citado por Tosi (2005, p. 89),

no domínio da intervenção, o psicólogo necessita estar capacitado para, a partir das necessidades ou problemas da organização, observar a realidade, estabelecer relações entre eventos, analisar, planejar e propor intervenções; isso exige uma formação científica muito boa para capacitar uma

peessoa a questionar, observar, sistematizar, analisar, sintetizar, interpretar e comunicar descobertas e elaborações feitas.

Para Zanelli (1994, p. 97), a formação em pesquisa nos cursos de Psicologia é precária, o que dificilmente torna um psicólogo capaz de observar uma realidade e, com base nos dados observados, estabelecer um diagnóstico e apresentar propostas de intervenção. A presença de objetivos em planos de ensino de disciplinas que contemplam aprendizagens relacionadas ao processo de pesquisar significa um avanço, pois indica que há professores nos cursos de Psicologia propondo a capacitação de psicólogos para intervirem em uma realidade valendo-se do conhecimento produzido pela pesquisa.

O verbo “diferenciar” (objetivo 8) refere-se ao complemento “as funções específicas de cada uma das atividades realizadas pelo psicólogo no RH”. No contexto dos setores ou áreas de Recursos Humanos das organizações, as atividades desenvolvidas por psicólogos são diversas e necessitam que esses profissionais sejam capazes de estabelecer diferenças entre a utilidade de cada uma das atividades. O psicólogo, durante o exercício de sua profissão, precisa, por exemplo, “distinguir” o processo de recrutar do processo de selecionar.

O verbo “identificar”, que aparece nos objetivo 9 a 14, recebe diferentes complementos. No objetivo 9, o complemento “constrangimentos no trabalho” diz respeito à identificação de situações de desrespeito, que causam embaraço ou que expõem os trabalhadores a situações indesejáveis. Ser capaz de apresentar esse comportamento pode significar identificar aspectos da realidade que podem exercer influência sobre as condições de saúde do trabalhador. Nos objetivos 10 a 12, o substantivo “realidade” precede os complementos “do município no que se refere à atividade produtiva”, “do estado no que se refere à atividade produtiva” e “do Brasil no que se refere à atividade produtiva”. Parece que os termos se referem à identificação das relações estabelecidas no processo de transformação da matéria-prima em produtos nos diferentes segmentos de atividades, como agrícola, de extração, industrial, comercial, intelectual ou de serviços, que existem, de fato, em uma parte da sociedade (município, estado, Brasil). No objetivo 13, o complemento diz respeito à “intervenções adequadas aos problemas identificados”. O adjetivo “adequadas” reforça a ideia que precisam ser intervenções próprias ou úteis aos problemas reais; não se trata de qualquer intervenção. As expressões que constituem esse objetivo parecem se referir à intervenção como algo que precisará ser

planejado após uma avaliação da realidade social da qual faz parte. Intervir profissionalmente sobre uma realidade requer, primeiro, que essa realidade seja caracterizada, só assim é possível garantir que as intervenções tenham relação com os problemas identificados. No complemento da unidade de objetivo 14, “contribuições da Psicologia Organizacional e do Trabalho para as organizações”, parece que os termos se referem à especificação, precisão ou determinação do subsídio que o conhecimento científico produzido pela Psicologia Organizacional e do Trabalho poderá resultar para as organizações.

Nos objetivos 15 e 16, o verbo “intervir” é acompanhado pelas expressões “no ambiente organizacional” e “no ambiente organizacional de maneira a promover melhorias”. O verbo “intervir” indica a ação de interferir no espaço profissional que cerca os trabalhadores a fim de alterá-lo ou modificá-lo. O objetivo 16, ao especificar a finalidade do “intervir”, torna esse objetivo mais preciso do que o objetivo 15, no entanto a expressão “de maneira a” necessita ser substituída pelas expressões “de maneira que promova [...]” ou “a fim de promover [...]” ou ainda “para promover [...]”.

Ao considerar que prevenir é agir antes que o problema apareça (Rebelato e Botomé, 1999; Stédile, 1996), o objetivo 17 (“Prevenir constrangimentos no trabalho”) enfatiza uma atuação profissional sobre a probabilidade de ocorrência dos constrangimentos no trabalho; agir antes que os problemas de constrangimento ocorram. Em outras palavras, significa uma atuação tanto sobre as variáveis determinantes dos constrangimentos no trabalho como no impedimento de que aconteçam essas situações de constrangimento.

O verbo “projetar” (objetivo 18) diz respeito ao complemento “intervenções profissionais”. O que revela o verbo e seu complemento? As expressões que compõem o objetivo 18 fazem referência ao processo de planejar ou programar as intervenções profissionais, porém fica vago a que se refere as intervenções profissionais. Nesse caso, uma proposta de objetivo relacionada ao comportamento de “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha” seria “Projetar intervenções relacionadas com as necessidades caracterizadas sobre a relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”.

Botomé e cols. (2003a), ao proporem classes gerais de comportamentos profissionais de psicólogos denominadas de “produzir conhecimento”, “produzir aprendizagem” e “produzir alterações em relação a processos e fenômenos psicológicos”, derivaram 18 classes de

comportamentos intermediários. Como é possível identificar no Quadro 10, letra “B”, o comportamento “Projetar intervenções diretas relacionadas a fenômenos e processos psicológicos” é um comportamento profissional a ser desenvolvido na formação de psicólogos. Dessa maneira, o objetivo 18 corresponde, em parte, a uma descrição de aprendizagem (comportamento) que caracteriza uma atuação profissional de psicólogo.

Produção de conhecimento sobre fenômenos e processos psicológicos	Produção de aprendizagem relacionada a fenômenos e processos psicológicos	Produção de alterações em fenômenos e processos psicológicos
(PESQUISA)	(ENSINO)	(INTERVENÇÃO DIRETA)
I Delimitar problema de produção de conhecimento sobre fenômenos e processos psicológicos.	1 Caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a fenômenos e processos psicológicos.	A Caracterizar necessidades sociais em relação a alterações em fenômenos e processos psicológicos.
II Planejar coleta de dados relativos à produção de conhecimento sobre fenômenos e processos psicológicos.	2 Construir programas de produção de aprendizagem relacionada a fenômenos e processos psicológicos.	B Projetar intervenções diretas relacionadas a fenômenos e processos psicológicos.
III Coletar dados relevantes para responder a perguntas de produção de conhecimento sobre fenômenos e processos psicológicos.	3 Desenvolver programas de produção de aprendizagem relacionada a fenômenos e processos psicológicos.	C Executar intervenções diretas relacionadas a fenômenos e processos psicológicos.
IV Organizar e analisar dados coletados para responder perguntas sobre fenômenos e processos psicológicos.	4 Avaliar processos e programas de aprendizagem relacionada a fenômenos e processos psicológicos.	D Avaliar intervenções realizadas em relação a fenômenos e processos psicológicos.
V Interpretar dados analisados para responder a perguntas sobre fenômenos e processos psicológicos.	5 Aperfeiçoar processos e programas de aprendizagem relacionada a fenômenos e processos psicológicos.	E Aperfeiçoar intervenções em relação a fenômenos e processos psicológicos a partir de dados de avaliação.
VI Comunicar conhecimento produzido sobre fenômenos e processos psicológicos.	6 Comunicar descobertas feitas em programas e processos de aprendizagem relacionada a fenômenos e processos psicológicos.	F Comunicar descobertas feitas em intervenções sobre fenômenos e processos psicológicos.

Quadro 10: Descrições de comportamentos profissionais em relação às descrições gerais de comportamentos relacionadas com produzir conhecimento, produzir aprendizagem e produzir alterações em relação a processos e fenômenos psicológicos.

Fonte: reproduzido de Botomé e cols. (2003a).

Os dois últimos objetivos 19 e 20 apresentam em suas formulações o verbo “relacionar” com diferentes complementos: “as técnicas de análise do trabalho com a fundamentação teórica abordada” e “as necessidades identificadas no diagnóstico com possíveis intervenções do psicólogo”. No objetivo 19, as expressões que compõem o enunciado parecem se referir ao processo de comparar as técnicas utilizadas para análise do trabalho com um tipo de conhecimento produzido que o complemento não explicita. Dessa maneira, uma descrição mais precisa poderia ser “Relacionar as técnicas de análise do trabalho com o conhecimento científico produzido sobre o processo de interação do homem com o trabalho”. No caso do objetivo 20, o verbo “relacionar” parece que está sendo usado no sentido de estabelecer uma relação entre o conhecimento produzido sobre as necessidades de uma população e a decisão do que fazer (intervenções que podem ser executadas pelo psicólogo). Diante disso, o objetivo 20 caracteriza um comportamento intermediário de comportamentos mais amplos como “Caracterizar necessidades de intervenção na relação [...]” e “Projetar intervenções profissionais relacionadas a [...]”. Somente após os dados sobre as necessidades de uma população estar devidamente caracterizado, é que o profissional terá mais subsídio para decidir o que fazer e como fazer. Dessa forma, poderá garantir maior eficiência e eficácia de sua intervenção.

Por meio do exame feito sobre os objetivos de ensino apresentados na Tabela 18, é possível identificar 20 objetivos de ensino que se aproximam de formulações que explicitam de maneira um pouco mais clara diferentes relações que o futuro psicólogo aprenderá a estabelecer em relação a vários aspectos da realidade na qual poderá atuar com a relação entre saúde e trabalho.

3.7 Características gerais dos objetivos de ensino propostos por professores

No Gráfico 1, pode ser examinada a distribuição dos percentuais dos objetivos de ensino encontrados nos planos de ensino de acordo com as categorias de organização utilizadas. A quantidade total de objetivos de ensino avaliados e apresentados no Gráfico 1 é de 241 objetivos. No eixo das abscissas, estão os percentuais de objetivos de ensino; no eixo das ordenadas, estão as categorias de objetivos: declaração de intenção; atividades ou ações de professores; atividades ou atuações escolares dos alunos; ambíguos; vagos ou genéricos; e possível comportamento-objetivo.

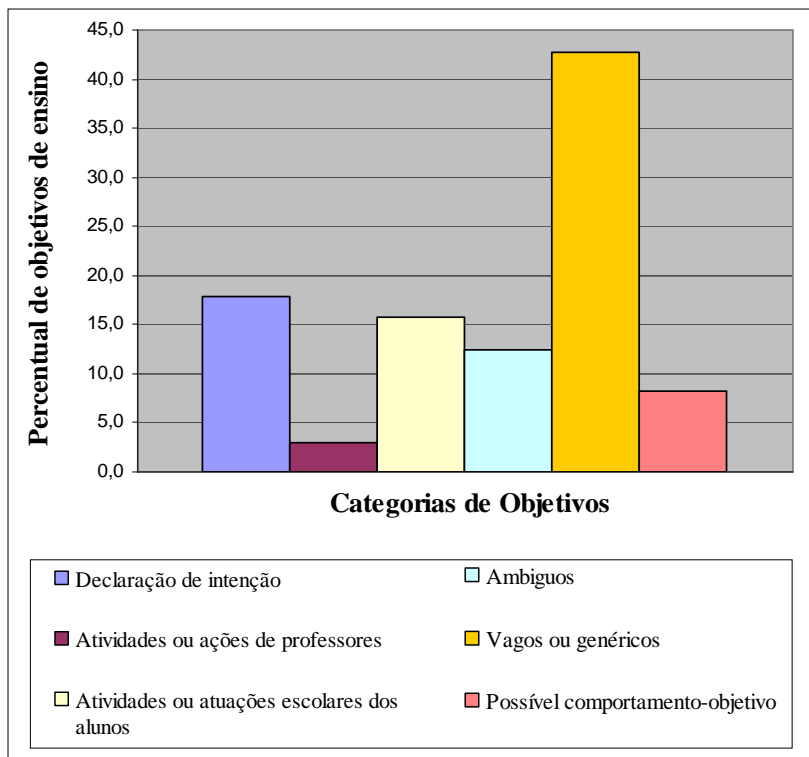


Gráfico 1: Distribuição dos percentuais dos objetivos de ensino encontrados nos planos de ensino de acordo com as categorias de organização utilizadas

Fonte: a autora.

É possível observar no Gráfico 1 que, do total de 241 objetivos, 42,8% (103) são vagos ou genéricos, 17,8% (43) são declarações de intenção, 15,8% (38) atividades ou atuações escolares dos alunos, 12,4% (30) ambíguos, 8,3% (20) possível comportamento-objetivo e 2,9% (7) são atividades ou ações de professores. O Gráfico possibilita mostrar que predomina o uso de “expressões vagas ou genéricas” na formulação dos objetivos dos professores os quais lecionam disciplinas que, supostamente, preparariam futuros psicólogos para intervirem profissionalmente na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha. Ainda, é possível observar que o tipo de objetivo “atividades ou ações de professores” apresenta menor percentual de ocorrência.

No conjunto dos 241 objetivos de ensino observados, somente 8,3% (20) dos objetivos de ensino apresentam expressões que se aproximam de descrições que caracterizam um tipo de comportamento do aluno na sua interação profissional e 91,7% (221) caracterizam-se por serem “falsos objetivos de ensino”. Mager (1976), ao indicar problemas comuns na formulação de objetivos de ensino, explicita alguns erros cometidos pelos professores que comprometem a sua utilidade no planejamento do ensino. Botomé (1980), ao examinar objetivos de ensino de professores, por meio das características das descrições dos objetivos, explicita alguns “falsos objetivos de ensino” por se referirem a diferentes níveis de generalidade e não explicitarem o comportamento profissional o qual o aluno necessitará apresentar depois de formado. Nos dois exames, os autores apresentam equívocos cometidos por professores no momento da formulação dos objetivos de ensino. Os dados apresentados no Gráfico 1 revelam erros, confusões e enganos em relação ao conceito de objetivo de ensino e sua função, o que influencia nas distorções cometidas pelos professores quando formulam seus objetivos. Dessa maneira, os dados do Gráfico, também, revelam que, em relação à literatura sobre objetivos de ensino, os professores ainda continuam cometendo equívocos ao formularem seus objetivos de ensino.

Partindo de que um objetivo refere-se ao resultado de uma “aprendizagem” a ser desenvolvida por meio de um processo de ensino (D’Agostini, 2005), é possível afirmar que os erros cometidos por professores ao explicitarem as aprendizagens (comportamentos) as quais os alunos, ao saírem do curso precisariam estar capacitados, diminui a visibilidade sobre o que os futuros psicólogos vão aprender com o processo de ensino, consequentemente diminui a probabilidade dos professores se orientarem pelas aprendizagens a serem desenvolvidas e, ainda, impossibilita tanto o professor como o aluno avaliar a ocorrência dessas aprendizagens. Dessa forma, é relevante perguntar: O que revelam as proposições de objetivos de ensino sobre os comportamentos daqueles que os projetaram? O que esses dados possibilitam interpretar a respeito do exercício profissional do psicólogo para atuar na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha?

3.7.1 O que revelam as proposições de objetivos de ensino sobre os comportamentos dos professores que lecionam disciplinas que capacitam alunos de Psicologia para intervirem na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha?

Definir o que ensinar por meio dos objetivos de ensino é uma condição necessária para aumentar o grau de precisão da intervenção do professor e aumentar a probabilidade do aluno (futuro psicólogo) estar capacitado para o exercício na prática profissional. O que os dados apresentados nas Tabelas 4 a 18 e no Gráfico 1 indicam é que os objetivos avaliados pouco informam sobre o que vai ser ensinado pelo professor, pois as palavras utilizadas para elaborar os enunciados dos objetivos de ensino se caracterizam pela vaguidade, generalidade e imprecisão; falta concatenação de ideias nas frases. Essas características das palavras comprometem o entendimento do significado a que as expressões se referem, explicitam poucas informações sobre as alterações a serem identificadas no comportamento do aluno (avaliação dos resultados do ensino) e também impossibilitam um exame mais criterioso em relação à capacitação de futuros psicólogos para intervirem na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha. Essa situação é um indício de que os professores não têm clareza suficiente sobre o que precisamente estão ensinando aos alunos e, se isso ocorre, é possível inferir que as aprendizagens quando ocorrem não foram determinadas diretamente pelo processo de ensino planejado pelo professor. É alta a probabilidade de os professores ensinarem qualquer “coisa”, e de as universidades não ensinarem o que os problemas ou necessidades existentes na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha apresentam como demanda.

Parece que as palavras as quais compõem os objetivos mais envolvem em vez de informar. De acordo com os dados, pelo menos em relação àquilo que os professores escrevem, como sendo o que eles vão ensinar, é impreciso e pouco esclarecedor.

Escrever de maneira correta e que revele os reais significados daquilo que está sendo escrito ou falado precisa ser o objetivo de qualquer um ao usar a linguagem para informar algo. No caso de objetivos de ensino elaborados por professores universitários, a precisão da linguagem é fundamental, principalmente porque os objetivos têm a função de informar com clareza as aprendizagens (comportamentos) que o aluno necessitará apresentar ao final de uma disciplina e de orientar o

professor a planejar as condições de ensino para ensinar o que está proposto nos objetivos. Copi (1978) e Botomé e Souza (1982) destacam que a linguagem possui diferentes funções básicas: a primeira tem a função informativa, na qual se busca descrever ou transmitir alguma coisa a partir da transformação de informações em argumentos. A segunda função da linguagem refere-se ao uso expressivo e tem a finalidade de comunicar, expressar ou provocar sentimentos a respeito de alguma coisa. A terceira função da linguagem diz respeito ao uso diretivo, usada com o objetivo de reduzir ou produzir uma ação com base nos objetivos de uma pessoa. Dessa maneira, para garantir em algum grau a clareza e precisão da comunicação, principalmente na elaboração de objetivos de ensino, o professor necessita ficar sob controle do que espera do uso de um determinado tipo de linguagem e, em especial, da função que os objetivos de ensino possuem no processo de ensinar: informar o que o aluno precisa estar apto a realizar, para lidar de maneira adequada com a realidade que se defrontará ao desenvolver atividades profissionais.

Alguns autores (Machado, 1994; Botomé e Gonçalves, 1994; Botomé e cols., 2000) destacam de maneira diferente alguns erros, enganos e distrações cometidas com a língua portuguesa por diferentes tipos de pessoas, inclusive por alunos de pós-graduação e professores universitários. Os autores explicitam, ainda, alguns cuidados que podem garantir a clareza, concisão e precisão das expressões como condição para revelar o real significado das palavras usadas e facilitar o entendimento da frase ou texto. Nesse sentido, o professor, ao formular objetivos de ensino, necessita ter o domínio de princípios básicos de gramática e linguagem para poder escrever corretamente e usar o vocabulário de maneira precisa.

Os dados do Gráfico 1 e das Tabelas 4 a 18 indicam dificuldades dos professores para lidarem com a formulação de objetivos de ensino e com regras gramaticais, isso leva a acreditar que professores os quais lecionam em alguns cursos de Psicologia não foram suficientemente preparados para desenvolver uma parte do trabalho de docente. Os dados, também, possibilitam afirmar que, possivelmente, a aprendizagem referente à linguagem utilizada para propor objetivos de ensino foi feita de maneira incipiente ou nem ocorreu; é possível que os professores, autores dos objetivos de ensino, não tenham aprendido sobre a função do objetivo de ensino e como formulá-lo. Propor objetivos de ensino por meio de expressões as quais indicam vaguidade ou generalidade, declarações de intenção, atividades ou atuações escolares dos alunos, ambiguidade e atividades ou ações de professores

parece ser uma decorrência da pouca clareza com relação à finalidade de um objetivo de ensino e do cumprimento de rotinas institucionais. A imprecisão, as incorreções gramaticais e o desconhecimento da finalidade de um objetivo de ensino sugerem que os professores, no exercício da docência, desconhecem algumas regras e cuidados para descrever aquilo que o aluno necessitará ser capaz de fazer após ter sido submetido a um processo de aprendizagem ou, ainda, as universidades e os professores não dão a devida importância ao processo de explicitação dos resultados do ensino, que são expressos pelos objetivos de ensino das disciplinas.

Alguns autores (Botomé (1977b), Rebelatto e Botomé (1999), Silva (2004), Onzi (2004), Wruck (2004), D'Agostini (2005) e Alberici (2005)), ao examinarem objetivos de ensino propostos por docentes em disciplinas de cursos universitários, identificaram características de pouca precisão e adequação desses objetivos em relação àquilo que o aluno, futuro profissional, necessita ser capaz de fazer como parte da sua intervenção profissional. Rebelatto e Botomé (1999), ao estudarem as aprendizagens propostas nos cursos de graduação em Fisioterapia, examinaram as disciplinas existentes nos cursos de graduação e os objetivos propostos por essas disciplinas e constataram que os objetivos se caracterizavam pela vaguidade, dubiedade, generalidade e demonstravam graus elevados de incorreções na sua formulação como objetivos de ensino. No estudo desenvolvido por Silva (2004) sobre a formação de psicólogos em relação à prática da avaliação psicológica, foram avaliados os nomes das disciplinas e os objetivos de ensino correspondentes. Os dados sobre os objetivos explicitaram baixo grau de precisão quanto à sua formulação, ou por serem muito amplos, ou formulados com a forma semântica equivocada, ou, ainda, por fazerem referência a comportamentos que não eram os esperados para o profissional em Psicologia.

D'Agostini (2005), ao examinar 212 proposições de objetivos de ensino apresentados por docentes em disciplinas de cursos de Psicologia, descobriu que todos os objetivos de ensino propostos eram falsos objetivos de ensino, sendo formulados sob a forma de: intenções dos professores; expressões vagas, genéricas ou ambíguas; atividades escolares dos alunos; atividades de ensino; ações ou atividades dos professores; itens de “conteúdo” ou informações. Alberici (2005), ao caracterizar o comportamento de planejar o ensino do professor em uma organização formadora de novos professores, examinou as concepções de professores sobre o que entendiam por ensinar, por aprender, por avaliação de aprendizagem e por objetivos de ensino. Os resultados da

pesquisa realizada pela autora permitiram demonstrar que 80% de indicações feitas pelos professores sobre o que definia os processos de ensinar e aprender envolviam termos vagos, expressões metafóricas e diversidade de termos para referir a esses processos. As concepções sobre avaliação se caracterizavam pelo uso de metáforas, vaguidade, uso de uma diversidade de termos e concepções parciais e gerais sobre o que é avaliar desempenho do aluno e de sua função nos processos de ensinar e aprender. De acordo com os dados obtidos a respeito das concepções sobre objetivos de ensino, havia falta de clareza sobre qual é a função de objetivo de ensino no processo de ensinar que professores são responsáveis por promover.

Nos estudos realizados, esses pesquisadores evidenciaram a ausência de clareza dos objetivos de ensino, a dificuldade de saber o que está sendo ensinado aos futuros profissionais como capacidade de atuação para lidarem com a realidade do seu exercício profissional – não há clareza sobre o que os professores pretendem ensinar – e que as características dos objetivos de ensino expressam concepções as quais os professores têm a respeito de objetivos de ensino, como um processo que se caracteriza pela “transmissão de informações ou conteúdos” os quais necessitam ser aderidos pelos alunos. Esses estudos, ainda, servem para demonstrar o quanto os professores precisam ser capacitados para o desenvolvimento do planejamento do ensino quanto à etapa de propor objetivos de ensino. As características dos objetivos de ensino apresentados nas Tabelas 4 a 18 possibilitam explicitar o que uma parcela de professores de cursos de Psicologia concebem como objetivos de ensino e sua capacitação sobre a função dos objetivos de ensino no processo de planejar o ensino.

Pela pouca clareza das expressões que compõem os objetivos apresentados nas Tabelas 4 a 18, é possível perguntar: Em que os professores se orientam para ensinar os seus alunos? Como os alunos podem identificar o que ele vai aprender se os objetivos são constituídos por expressões confusas, ambíguas, vagas e com incorreções na redação as quais podem distorcer ou confundir o sentido do enunciado? Se objetivos de ensino necessitam especificar a aprendizagem que o aluno precisa apresentar como decorrência do trabalho do professor, parece que, pela natureza dos objetivos de ensino avaliados, o trabalho dos professores se caracteriza por aquilo que lhes convém ensinar no decorrer das aulas, sem um planejamento prévio.

A clareza do professor em relação à utilidade dos objetivos para o ensino influencia diretamente sobre a capacitação dos profissionais. É fundamental para o desenvolvimento do processo de ensino que

professores tenham clareza sobre o que pretendem ensinar ou quais aprendizagens (comportamentos) os alunos, ao saírem do curso, precisam ser capacitados. Nesse sentido, o comportamento de planejar o ensino, realizado pelo professor, é condição essencial para os alunos aprenderem. É possível enumerar alguns comportamentos importantes dos professores ao proporem objetivos de ensino com base na concepção de comportamento-objetivo – comportamentos de que o aluno necessitará estar apto a apresentar ao término do programa de ensino. Especificar os objetivos de ensino por meio dos comportamentos que os alunos necessitam apresentar em situações as quais vão enfrentar ao trabalhar profissionalmente, descrever classe(s) de respostas (ação), descrever classes de estímulos antecedentes (situações que antecedem a ação do organismo) e descrever classes de estímulos consequentes (Botomé, 1980) são exemplos de alguns comportamentos necessários que constituem um repertório apropriado de professores universitários ao planejar o que ensinar aos alunos.

Parece importante que gestores de instituições de ensino superior e professores que ensinam futuros psicólogos a intervirem na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha avaliem suas concepções sobre objetivos de ensino e revejam seus comportamentos no processo de planejar o ensino como condição básica para o desenvolvimento de aprendizagens (comportamentos) relevantes para aqueles a quem se destina a intervenção profissional. O emprego de objetivos que não fazem referência precisa aos comportamentos que os alunos necessitam estar aptos a desenvolver no exercício profissional remete aos questionamentos: Qual é a relação entre objetivos de ensino e capacitação profissional? Qual é a característica da formação profissional de psicólogos para intervirem na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha?

3.7.2 Características da formação profissional de psicólogos para intervirem na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações de trabalho identificadas por meio das formulações de objetivos de ensino

A formação de profissionais de nível superior necessita ser orientada pelo processo de ensino. Botomé e Kubo (2003a) demonstram, em um estudo sobre os objetivos de ensino, que as aprendizagens que os alunos precisam desenvolver são consideradas no ensino tradicional os “conteúdos” e os “assuntos” desenvolvidos pelos professores. Essa

maneira de conceber o ensino considera o conhecimento como “aquilo que necessita ser aprendido” pelos alunos e como “aquilo que necessita ser ensinado” pelos professores. Aquilo que precisa ser ensinado é organizado com base nos assuntos – informações, conhecimento ou conteúdo – e é nomeado de “grade curricular” ou “currículo”. De acordo com essa concepção de ensino, é possível afirmar que os profissionais estão sendo preparados para saber – ou conhecer ou ter informação – sobre algo, o que não garante o desenvolvimento de aprendizagens, de ser capazes de agir em relação aos conhecimentos, aos problemas e às necessidades do ambiente ou meio com o qual irão se defrontar. Os cursos de Psicologia não fogem a essa realidade. Como é possível identificar nos dados apresentados nas Tabelas 4 a 18 e no Gráfico1, há um predomínio de “falsos objetivos” ou quase ausência de explicitações de comportamentos profissionais (aprendizagens dos alunos) para intervirem na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha, os quais dão indícios de concepções de ensino como um processo de “transmissão de informações ou conteúdos” e que, provavelmente, os professores não estabelecem relação entre os processos ensinar, aprender e intervir profissionalmente.

É possível identificar confusões, distorções e limitações existentes, tanto no meio educacional como na comunidade de maneira geral em relação ao que é entendido por “ensinar” – define-se pela relação entre o que um professor faz e a mudança de comportamento do aluno –, “aprender” – está relacionado à transformação de uma situação existente em outra mais desejável por meio das ações de um indivíduo, ou seja, a mudança do que o aluno faz e o que está produzindo de transformação no meio –, “comportamento” –conjunto de relações complexas que envolvem aspectos da situação em que o organismo age, ações do organismo e resultados da ação – e “conhecimento”. Essas confusões oferecem riscos tanto ao ensino como para a população que usa dos serviços daqueles que supostamente foram preparados, capacitados para lidar com os problemas dessa população. Esses conceitos são fundamentais no processo de planejamento do ensino, pois eles indicam a atuação mais apropriada das agências de ensino, ou seja, uma atuação com base nas funções das atividades – ensino, pesquisa e extensão – ou das responsabilidades dessas agências perante a sociedade. As confusões em torno desses conceitos levam a um entendimento de que a apresentação ou estudo das informações (conhecimento) por si só capacita o aluno a transformar esse conhecimento em atuação e desconsidera os comportamentos envolvidos no processo de ensinar e de aprender, como também não

considera a realidade social na qual o aluno está inserido.

É com base nesse modelo de organização do conhecimento que as universidades vêm planejando a formação dos profissionais e, conseqüentemente, propondo “falsos objetivos” de ensino, que não indicam com clareza e precisão os comportamentos que precisam resultar do processo de ensino. Se o professor necessita planejar o ensino de acordo com os objetivos propostos em seus planos de ensino e as expressões utilizadas pelos professores ao formularem esses objetivos impossibilitam identificar comportamentos profissionais caracterizadores do subcampo Saúde do Trabalhador, no caso das disciplinas avaliadas, é possível afirmar que há alta probabilidade do processo de formação profissional ocorrer de maneira inadequada ou não estar ocorrendo de acordo com a realidade na qual o aluno irá se inserir profissionalmente. O índice de 91,7% (221) dos objetivos formulados sob a forma de “falsos objetivos”, permite mostrar uma tendência em manter uma linguagem em um nível de generalidade alta, o que dificulta ou impossibilita um exame criterioso dos comportamentos que professores propõem a ensinar (“onde o aluno necessitará chegar”) a futuros psicólogos para intervirem na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha. Isso significa que essa generalidade das expressões também impossibilita identificar o que alguns cursos de Psicologia ou professores desses cursos consideram nuclear para a formação profissional de psicólogos para orientar a intervir na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha. Nesse sentido, é alta a probabilidade da aprendizagem ocorrer pelo acaso e não por um comportamento intencional daqueles que são responsáveis por capacitar profissionais que irão lidar com problemas e necessidades de uma parcela da sociedade: condições de saúde de trabalhadores e sua relação com o trabalho.

Kubo e Botomé (2003), em seus estudos sobre a transformação do conhecimento em comportamentos profissionais na formação do psicólogo, demonstram como descobrir comportamentos – relação entre um sujeito, a ação do sujeito e o meio onde essa ação ocorre – a serem propostos como ensino para formação de um profissional por meio de uma analogia com uma “análise sintática”, sendo apresentados os três componentes básicos: sujeito, verbo e complemento. Os autores explicitam que, em um processo de aprendizagem, o sujeito será considerado o aluno (futuro profissional), o verbo, a capacidade de atuar (ações do profissional) e o complemento, os aspectos do meio nos quais as ações ocorrem (conhecimento sobre os fenômenos, objetos, seres,

processos, problemas, técnicas, procedimentos). Essa análise comportamental do que ensinar e do que aprender explicita uma maneira de caracterizar um objetivo de ensino, auxiliando no processo de aprendizagem do aluno, e permite identificar qual é o objetivo de ensino mais apropriado para caracterizar os comportamentos que os alunos (futuros profissionais) precisam estar aptos a realizar depois de formados. Uma das principais decorrências de propor objetivos de ensino os quais não explicitam os três componentes do comportamento é a dificuldade de identificar o comportamento como aquilo que precisa ser ensinado ao aluno, o que predispõe o professor a propor e mudar os objetivos ao longo da disciplina conforme conveniência.

A explicitação dos comportamentos profissionais dos futuros psicólogos por meio dos objetivos de ensino é uma condição que orienta o comportamento de ensinar do professor. Os dados apresentados nas Tabelas 4 a 18, ao indicarem problemas no comportamento de ensinar, permitem apontar, também, algumas deficiências na relação entre formação acadêmica e preparação para o exercício profissional. As informações expressas pelos objetivos são insuficientes para indicar o que os alunos irão aprender e, conseqüentemente, o que terão de realizar profissionalmente. A insuficiência de informações claras e indefinições sobre o tipo de capacitação profissional do psicólogo para lidar com a relação entre saúde e trabalho pode ser um indício de desconhecimento dos professores tanto sobre a realidade com as quais os alunos irão lidar, como sobre o objeto de intervenção e as possibilidades de trabalho dos psicólogos para atuarem na relação condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha.

As descrições dos dados apresentados nas Tabelas 4 a 18 levam a formular algumas perguntas: Qual é o tipo de capacitação que o aluno do curso de Psicologia recebe para atuar na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha? Será que os futuros psicólogos estão sendo capacitados adequadamente para lidar com situações que terão de enfrentar profissionalmente? No que os cursos estão contribuindo para os psicólogos modificarem a realidade que envolve a relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha? Os dados explicitam poucas informações sobre o que os alunos estão sendo capacitados, dificultando saber as características que constituem e delimitam a atuação profissional nesse subcampo. Parece que o ensino exerce pouca influência sobre a capacitação profissional, o que aumenta a probabilidade de os alunos não serem preparados de forma adequada para intervir na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha.

Essa situação explicita alta probabilidade de disfunções ou inadequações na atuação profissional, o que caracteriza um problema para o desenvolvimento do ensino (processo de ensino ineficaz) e para a qualidade do que o aluno irá aprender a fazer, pois podem colocar em risco, de diferentes tipos e graus, aqueles que utilizarão o serviço do psicólogo.

A imprecisão das orientações apresentadas pelos objetivos de ensino ainda traz decorrências para o processo de avaliação do próprio ensino. De acordo com Rizzon (1998, p. 69), “a avaliação indica se a aprendizagem está ocorrendo de acordo com o planejamento e oferece informações ao professor e aos alunos para confirmar ou alterar o que vem sendo feito”. Dessa forma, a pouca clareza dos objetivos também compromete o processo de avaliação, pois como saber se o aluno apresenta o comportamento adequado, se não está claro o que ele necessita estar apto a fazer? Com base em quê, o professor vai avaliar as aprendizagens (resultados do ensino)? As imprecisões das expressões que constituem os objetivos de ensino também diminuem a visibilidade e a intencionalidade das condições de ensino criadas pelo professor para o desenvolvimento do comportamento profissional.

Em síntese, o professor, ao manter uma linguagem genérica, vaga e imprecisa para se referir às aprendizagens que os alunos de Psicologia irão apresentar depois de formados (objetivos de ensino), tende a não orientar o trabalho de ensino pelo resultado a ser produzido e sim por conveniências pessoais ou pelo acaso. Dessa maneira, o professor cria condições para que a capacitação de psicólogos para lidar com a relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha seja insuficiente em relação aos problemas e necessidades de uma parcela da sociedade.

Parece urgente, para o trabalho de gestores de cursos de Psicologia e professores que lecionam disciplinas que propõem ensinar a intervir sobre a relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha, examinarem a função dos objetivos de ensino como condição para explicitar os resultados do ensino. Nesse sentido, é importante avaliar se as universidades ou os cursos de Psicologia têm criado condições para os professores proporem seus objetivos com a intencionalidade de produzir um resultado (aprendizagem do aluno), ou apenas têm se preocupado com o cumprimento de uma mera burocracia acadêmica. A clareza das aprendizagens expressas nos objetivos de ensino aumenta a probabilidade do aluno ser capacitado de acordo com o que foi planejado, o que significa resultados mais adequados e precisos pelo

menos quanto àquilo que foi planejado. Essa condição aumenta a probabilidade de o professor planejar as condições de ensino para obter as aprendizagens desejadas.

4

ANÁLISE DOS ASPECTOS DO MEIO COM OS QUAIS O PSICÓLOGO PODERÁ LIDAR COMO SUBSÍDIO PARA IDENTIFICAR COMPORTAMENTOS PROFISSIONAIS

Qual o ponto de partida para o professor propor objetivos de ensino que explicitem comportamentos profissionais nos quais o aluno necessitará apresentar depois de formado? Quais precisam ser os objetivos de uma disciplina? O que a realidade solicita que seja feito pelo psicólogo ao ter que caracterizar necessidades de intervenção na relação entre saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha? O ponto de partida de um processo de intervenção profissional ocorre com a caracterização das necessidades de intervenção em relação ao meio em que vai intervir (Botomé e cols. 2003a; Mattana, 2004). Esse comportamento possibilita que o psicólogo projete a intervenção com base nas descobertas sobre as condições existentes e sobre as reais necessidades, o que aumenta a probabilidade do trabalho profissional produzir alterações no meio (resultados) de acordo com as necessidades de uma parcela da população. No caso do trabalho de um professor universitário, a sua intervenção inicia com o processo de planejar o ensino o qual é constituído por inúmeras etapas, entre elas está a de propor objetivos de ensino que explicitem de maneira clara o que o aluno precisa ser capaz de fazer em relação a diferentes fenômenos ou processos presentes no meio profissional. Além de indicar no que o aluno está sendo capacitado, o objetivo de ensino orienta as múltiplas etapas que constitui a intervenção do professor.

Botomé (1980), com base na noção de comportamento da Análise Experimental do Comportamento, propõe um conceito de comportamento-objetivo no qual, ao formular um objetivo de ensino, é necessário descrever os três componentes do comportamento: situações antecedentes (com o que o psicólogo se relaciona ou necessita se relacionar), classe de respostas (o que o psicólogo terá de fazer com relação àquilo com que ele se relaciona) e classe de estímulos consequentes (o que decorre daquilo que o psicólogo produziu no ambiente). Nesse sentido, antes mesmo de propor objetivos de ensino, o professor necessita caracterizar as situações nas quais o futuro psicólogo realizará determinadas ações. No caso da pesquisa, os verbos e complementos das proposições dos objetivos de ensino caracterizam aspectos do meio com os quais o psicólogo lida ou poderá lidar profissionalmente, o que caracteriza e define o comportamento de

“Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”. O que significa esse comportamento como parte das atribuições do psicólogo ou como comportamento a ser desenvolvido pela formação profissional?

“Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha” significa uma subclasse de comportamentos em que o profissional buscará descobrir as diferentes variáveis que constituem as condições de saúde do trabalhador, as situações de trabalho (condições de trabalho e processos de trabalho) e os tipos possíveis de relações estabelecidas entre as condições de saúde do trabalhador e as situações de trabalho, como condição para orientar a projetar a sua intervenção. Em outras palavras, significa tornar acessível ou produzir informações sobre a relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha na qual o profissional oriente sua intervenção por essas descobertas, o que aumenta a probabilidade do trabalho profissional produzir alterações no meio (resultados) de acordo com as necessidades de uma parcela da população e promover melhores condições de saúde dos trabalhadores. Dessa forma, o desenvolvimento do comportamento de “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha” é fundamental para garantir que a atuação do psicólogo, ao intervir na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha, seja orientada pelo que realmente é necessário e não pelo domínio, familiaridade, segurança do psicólogo ou até mesmo por modismos que circundam os modos de gestão⁹.

Por meio da definição do que constitui a subclasse geral “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”, foi possível identificar conjuntos de variáveis que compõem essa subclasse de comportamento: a) Investigação ou produção de conhecimento; b) “Necessidades sociais” e “Problemas sociais”; c) Condições de saúde do trabalhador; d) Situações de trabalho que fazem referência às condições de trabalho; e) Situações de trabalho que fazem referência a processo de trabalho; f) Relação entre variáveis ou conjunto de variáveis. Com base nas características desses conjuntos das variáveis com as quais o psicólogo necessita lidar para “Caracterizar necessidades de intervenção

⁹ “Conjunto de práticas administrativas colocadas em execução pela direção de uma empresa para atingir os objetivos que ela tenha fixado” (Chanlat, 1995, p. 119).

na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”, buscou identificar nos 241 objetivos de ensino características dos componentes dos comportamentos básicos (classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos consequentes) que constituem a subclasse geral de comportamento.

No Gráfico 2, apresenta-se a distribuição da quantidade e porcentagem de objetivos de ensino avaliados para identificar componentes dos comportamentos básicos que constituem a subclasse geral em estudo. Dos 241 objetivos avaliados, 163 (68%) objetivos não apresentaram características dos componentes dos comportamentos básicos e 78 (32%) objetivos apresentaram em suas formulações algum aspecto dos componentes dos comportamentos básicos que constituem a subclasse geral de comportamentos denominada “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”. No entanto, os dados obtidos são insuficientes para afirmar predomínio ou não dos componentes da classe do comportamento em estudo nas proposições de aprendizagens (comportamentos) a serem ensinadas ao futuro psicólogo. Seja pelas imprecisões das formulações, limitação na escolha da fonte de informações (objetivos de ensino) seja pela limitação da pesquisadora ao identificar os componentes do comportamento “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”.

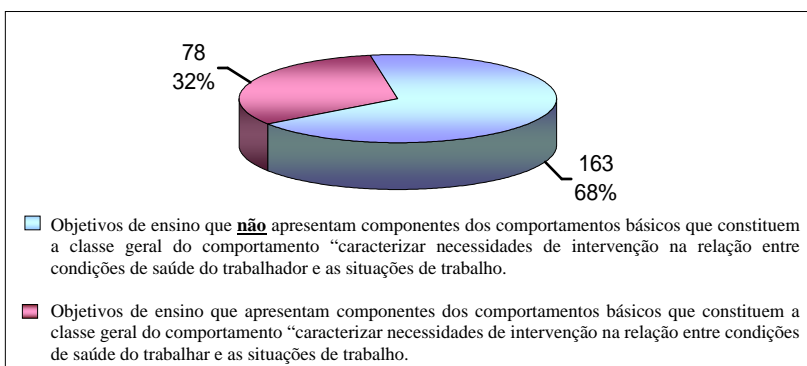


Gráfico 2: Distribuição da quantidade e porcentagem de objetivos de ensino avaliados para identificar componentes dos comportamentos básicos que constituem a subclasse geral de comportamentos denominada “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”

Fonte: a autora.

A própria insuficiência de informações precisas nos objetivos de ensino fez com que fossem agrupados os 78 (32%) objetivos de ensino, considerando os aspectos que os caracterizava, de acordo com as características dos conjuntos de variáveis. Essa distribuição dos objetivos de ensino em categorias fica evidenciada no Gráfico 3.

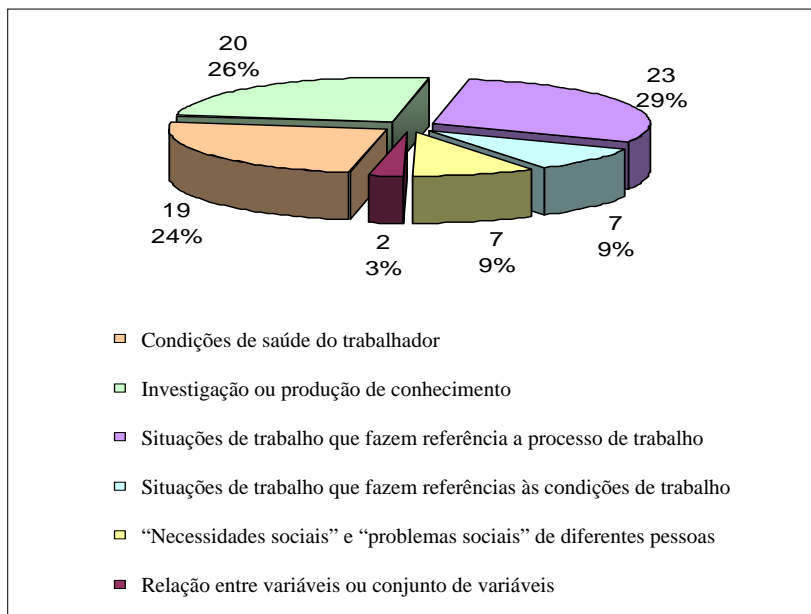


Gráfico 3: Distribuição da quantidade e porcentagem de categorias de objetivos que apresentam em suas formulações alguma característica dos componentes dos comportamentos básicos que constituem a subclasse geral de comportamento “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”

Fonte: a autora.

A categoria “Situações de trabalho que fazem referência a processo de trabalho” é constituída por 23 (29%) objetivos de ensino em que as expressões referem-se a “situações de trabalho relacionadas a processos de trabalho”. Nessa categoria, foram agrupados objetivos de ensino nos quais as expressões que os constituem fazem referência a variáveis relacionadas aos “processos de trabalho” e também explicitação direta da palavra “trabalho”. Alguns exemplos são os objetivos: “Proporcionar reflexões sobre Trabalho nas organizações de

trabalho”, “Analisar as atividades do trabalho desenvolvido nas organizações” e “Identificar as variáveis que atuam nos postos de trabalho para a realização de uma análise ergonômica conforme a metodologia da AET”.

Na categoria “Investigação ou produção de conhecimento” aparecem 20 (26%) objetivos de ensino que fazem referência a uma informação a ser produzida que orientará a intervenção ou ainda explicitação direta das palavras “pesquisa(r)” e “investigar(ção)”. “Caracterizar as necessidades de intervenção profissional”, “Obter conhecimento sobre as múltiplas variáveis que estão relacionadas à intervenção do psicólogo no campo da saúde mental do trabalho” e “Identificar as demandas da organização, por meio do diagnóstico organizacional” são três exemplos nos quais há referência à categoria “Investigação ou produção de conhecimento (pesquisa)”.

Há também no Gráfico 3 a categoria “Condições de saúde do trabalhador” que é constituída por 19 (24%) objetivos de ensino, nos quais as expressões referem-se a múltiplos valores ou graus de alterações das condições de saúde dos trabalhadores ou a alguma decorrência da inter-relação entre variáveis que altera as condições de saúde do trabalhador. “Prestar serviços às organizações na busca de uma melhor qualidade de vida do trabalhador”, “Analisar criticamente os fatores psicossociais que interferem no bem-estar do trabalhador” e “Analisar as consequências do acidente de trabalho sobre o indivíduo” são três exemplos de objetivos nos quais as expressões referem-se à categoria “Condições de saúde do trabalhador”.

Ainda no Gráfico 3, aparecem 7 (9%) objetivos de ensino que compõem a categoria “Necessidades sociais” e “Problemas sociais” de diferentes pessoas referente à explicitação de necessidades ou problemas decorrentes da relação entre condições de saúde do trabalhador e situações de trabalho e também objetivos de ensino em que as palavras “necessidades” e “problemas” apareciam explícitas. São exemplos dessa categoria os objetivos “Propor possíveis alternativas de intervenção no âmbito dos problemas humanos nas organizações” e “Identificar intervenções adequadas aos problemas”.

Aparece na categoria “Situações de trabalho que fazem referência às condições de trabalho” 7 (9%) objetivos de ensino nos quais há destaque para variáveis que caracterizam condições de trabalho ou a explicitação da própria palavra “condições de trabalho”. Alguns exemplos são: “Identificar conceitos relativos ao desempenho nas organizações vinculados com as condições do ambiente de trabalho” e “Identificar as variáveis que atuam nos ambientes de trabalho para a

realização de uma análise ergonômica conforme a metodologia da AET.”

A última categoria do Gráfico 3 é “Relação entre variáveis ou conjunto de variáveis”, composta por 2 (3%) objetivos de ensino os quais fazem referência a algum tipo de relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha. “Analisar a relação existente entre trabalho e saúde” e “Compreender a influência do trabalho sobre o processo saúde/doença” são exemplos de objetivos agrupados nessa categoria.

De forma geral, é possível observar no Gráfico 3 que entre os 78 objetivos de ensino que apresentam em suas formulações algum aspecto constituinte do comportamento “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha” há maior consideração (23 (29%)) aos componentes relacionados a “Situações de trabalho relacionadas a processos de trabalho”. A categoria “Relação entre variáveis ou conjunto de variáveis” é a que contém menor quantidade de objetivos. Essa quantidade – 2 objetivos de ensino, representando 3% do total de objetivos que apresentavam componentes do comportamento em estudo – sugere pouca consideração dos professores sobre a capacitação de alunos para lidarem com a relação entre variáveis ou conjunto de variáveis constituintes de um fenômeno ou vários fenômenos.

Os dados contidos no Gráfico 3 possibilitam identificar a importância dada ou não pelos professores a diferentes conhecimentos ou aspectos do meio com os quais o psicólogo vai lidar ao “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”. Os dados, ao explicitarem conjuntos de aspectos do meio com os quais o psicólogo irá ou poderá lidar, fornecem informações que possibilitam propor ou derivar componentes da subclasse geral do comportamento. Essa proposição ou derivação pode resultar na identificação de comportamentos que constituirão uma parcela das atribuições dos psicólogos para atuar na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha e poderão fazer parte do currículo de cursos de graduação em Psicologia e de especializações que capacitem profissionais a intervirem na relação saúde e trabalho.

4.1 O processo de propor e derivar componentes do comportamento envolvidos na subclasse geral “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”

As categorias “Investigação ou produção de conhecimento”, “Necessidades sociais” ou “Problemas sociais” de diferentes pessoas”, “Situações de trabalho que fazem referência a processo de trabalho”, “Condições de saúde do trabalhador”, “Situações de trabalho que fazem referência às condições de trabalho” e “Relação entre variáveis ou conjunto de variáveis” foram considerados conjuntos de situações com os quais o psicólogo, ao apresentar o comportamento “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”, necessitará lidar. Esses conjuntos de situações foram utilizados como “ponto de partida” para especificar e descrever os três componentes da subclasse geral de comportamento. Esses componentes foram descritos e analisados com base na noção de comportamento como uma complexa relação entre os três componentes que o constitui: classes de estímulos antecedentes – com o que o psicólogo que caracteriza necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha se relaciona ou necessita se relacionar – classes de respostas –, o que o psicólogo que caracteriza necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha terá de fazer com relação àquilo com que ele se relaciona – e as classes de estímulos consequentes –, o que decorre daquilo que o psicólogo que caracteriza necessidades de intervenção sobre a relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha produziu no ambiente. Como os três componentes estão em relação, a caracterização da situação antecedente possibilitou identificar os outros dois componentes, classe de resposta e situações consequentes, do comportamento “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”.

As informações apresentadas em cada componente da “Situação antecedente”, apresentadas nos Quadros 11 a 16, foram obtidas por meio das perguntas: Com que situações o futuro psicólogo se defronta ao se relacionar com os diferentes conjuntos de situações (“Investigação ou produção de conhecimento”, “Necessidades sociais” e “Problemas sociais” de diferentes pessoas, “Situações de trabalho que fazem referência a processo de trabalho”, “Condições de saúde do

trabalhador”, “Situações de trabalho que fazem referência a condições de trabalho” e “Relação entre variáveis ou conjunto de variáveis”)? O que interessa que o aluno seja capaz de fazer, depois de formado, em relação a ou com base nos diferentes conjuntos de situações?

Para a caracterização dos aspectos constituintes do componente “Situação consequente”, dos Quadros 11 a 16, a pergunta norteadora foi: Diante de cada situação antecedente apresentada, que tipos de produtos precisam ser gerados pela ação do psicólogo? E as descrições constituintes do componente “Classe de resposta” foram obtidas por meio da pergunta: Que ações são capazes de produzir os resultados esperados? Com as descrições dos três componentes, obtidas por meio dessas perguntas, foi possível identificar classes de respostas e aspectos do meio em relação à qual o psicólogo necessitará lidar ao “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”. A análise das possíveis relações existentes entre os três componentes criaram condições para descobrir classes de comportamentos ou comportamentos profissionais constituintes da subclasse geral “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”.

Investigação ou produção de conhecimento		
Classes de estímulos antecedentes	Classe de respostas (ação)	Classes de estímulos consequentes
<ol style="list-style-type: none"> 1. Diferentes terminologias para referir-se a fenômenos, processos, eventos e suas relações entre eles como objeto de intervenção. 2. Diferentes graus de abrangência dos termos utilizados na linguagem usada para referir-se ao objeto de interesse. 3. Maneiras de medir um evento. 4. Definição de variável. 5. Desconhecimento das variáveis envolvidas nos fenômenos ou processos psicológicos de interesse para a intervenção profissional. 6. Medidas das variações das variáveis. 7. Níveis de Mensuração das variáveis. 8. Características dos níveis de mensuração das variáveis. 9. Necessidades ou problemas considerados eventos que são constituídos por variáveis. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Produzir conhecimento sobre as necessidades de intervenção profissional. 2. Conhecer as variáveis envolvidas em fenômenos ou processos psicológicos de interesse para a intervenção profissional. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Maior visibilidade sobre as variáveis que afetam a produção de informações que servirão de base para a intervenção. 2. Maior probabilidade dos problemas ou necessidades serem solucionados pela intervenção do psicólogo. 3. Maior confiabilidade das informações que servirão de base para projetar as intervenções profissionais. 4. Maior controle das variáveis que interferem ou podem interferir no processo de obtenção dos dados. 5. Variáveis constituintes dos conjuntos de variáveis caracterizadas. 6. Níveis de mensuração das variáveis identificados. 7. Valores das variáveis identificados. 8. Valores de variáveis caracterizados.

Investigação ou produção de conhecimento		
Classes de estímulos antecedentes	Classe de respostas (ação)	Classes de estímulos consequentes
10. Diferença entre conjuntos, subconjuntos, unidades e graus de variáveis. 11. Vários graus de especificidade ou de abrangência das variáveis. 12. Instrumentos (material) de medida das variáveis. 13. Procedimento de medida das variáveis.		9. Aumento da visibilidade sobre quais variáveis o psicólogo necessitará intervir. 10. Fatos ou dados da realidade pesquisada (caracterizada) controlados. 11. Procedimentos existentes para a coleta de informações sobre as variáveis identificadas. 12. Dados sobre as variáveis investigadas coletados. 13. Dados sobre as variáveis investigadas organizados. 14. Dados sobre as variáveis investigadas tratados. 15. Dados sobre as variáveis investigadas analisados. 16. Dados sobre as variáveis investigadas interpretados. 17. Maior probabilidade dos dados coletados orientarem as decisões do que o psicólogo precisará fazer. 18. Ampliação das possibilidades de percepção, análise e interpretação dos dados. 19. Discurso do psicólogo mais preciso e eficaz. 20. Aumento da acessibilidade e da probabilidade de uso dos resultados. 21. Características das variáveis que compõem os conjuntos de variáveis acessíveis. 22. Ambiente caracterizado por meio da pesquisa. 23. Aumento da probabilidade da intervenção se caracterizar pela responsabilidade e ética. 24. Aumento da probabilidade de ampliar as possibilidades de atuação profissional do psicólogo e, consequentemente, o campo profissional.

Quadro 11: Análise dos aspectos importantes dos três componentes (situação antecedente, classe de resposta e situação consequente) envolvidos no conjunto de situações “Investigação ou produção de conhecimento sobre algum tipo de necessidade ou problema”

Fonte: a autora.

Nos Quadros 11 a 16, podem ser observados os três componentes da subclasse de comportamento “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as

situações em que ele trabalha”. Na primeira linha dos Quadros, estão os nomes dos conjuntos de situações com as quais o psicólogo irá lidar, à esquerda do Quadro, está o componente denominado “Classes de estímulos antecedentes”, no centro, o componente “Classe de respostas” e, à direita do Quadro, está o componente “Classes de estímulos consequentes”. No corpo de cada coluna, é possível identificar descrições dos componentes envolvidos nos diferentes conjuntos de situações com as quais o psicólogo precisará lidar profissionalmente ao “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”.

No Quadro 11, podem ser observadas descrições que constituem os três componentes relacionados à “Investigação ou produção de conhecimento”. É possível observar que foram propostos e derivados, no componente “classes de estímulos antecedentes”, treze aspectos importantes os quais o psicólogo precisa considerar ao lidar com o conjunto de situação “Investigação ou produção de conhecimento”. No componente “classe de respostas”, aparecem descritas duas ações que o psicólogo necessitará apresentar. Já no componente “classes de estímulos consequentes”, aparecem vinte e quatro aspectos que precisam resultar da relação entre “classes de estímulos antecedentes” e “classe de respostas”.

No Quadro 12, está apresentada a caracterização dos três componentes relacionados ao conjunto de situações “Necessidades sociais” ou “problemas sociais” de diferentes pessoas. De maneira geral, as classes de estímulos antecedentes apresentam descritos seis aspectos componentes do ambiente. Em relação às “classes de respostas”, são especificadas seis ações e, quanto às “classes de estímulos consequentes”, é possível identificar quinze tipos de resultados.

“Necessidades sociais” ou “problemas sociais” de diferentes pessoas		
Classes de estímulos antecedentes	Classe de respostas (ação)	Classes de estímulos consequentes
1. Desconhecimento das “necessidades sociais” ou “problemas sociais” das diferentes pessoas envolvidas na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha. 2. Diferentes pessoas envolvidas diretamente na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha.	1. Conhecer as “necessidades sociais”. 2. Conhecer os “problemas sociais”. 3. Identificar pessoas envolvidas na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha. 4. Conhecer as concepções dos trabalhadores, gestores e membros da equipe técnica sobre a	1. Pessoas envolvidas diretamente na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha identificadas. 2. Problemas ou necessidades dos trabalhadores, gestores e membros da equipe técnica diferenciados. 3. Concepções dos trabalhadores, gestores e membros da equipe técnica sobre a determinação da relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em

“Necessidades sociais” ou “problemas sociais” de diferentes pessoas		
Classes de estímulos antecedentes	Classe de respostas (ação)	Classes de estímulos consequentes
3. Distinção entre os problemas ou necessidades dos trabalhadores, gestores e membros da equipe técnica. 4. Distinção entre as concepções dos trabalhadores, gestores e membros da equipe técnica sobre a determinação da relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha. 5. Diferentes expectativas dos trabalhadores, gestores e equipe técnica sobre o processo de intervir na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha. 6. Diferentes explicações formuladas pelos trabalhadores, gestores e equipe técnica sobre a relação de determinação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha.	determinação da relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha. 5. Conhecer as expectativas dos trabalhadores, gestores e equipe técnica sobre o processo de intervir na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha. 6. Conhecer as diferentes explicações formuladas pelos trabalhadores, gestores e equipe técnica sobre a relação de determinação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha.	que ele trabalha identificadas. 4. Expectativas dos trabalhadores, gestores e equipe técnica sobre o processo de intervir na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha identificadas. 5. Aumento da probabilidade de atender e corrigir expectativas dos trabalhadores, gestores e equipe técnica sobre o processo de intervir na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha. 6. Explicações formuladas pelos trabalhadores, gestores e equipe técnica sobre a relação de determinação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha identificadas. 7. Aumento da probabilidade de corrigir ideias equivocadas sobre a determinação da relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha. 8. Decisões do psicólogo realizadas com apoio em dados da realidade. 9. Maior visibilidade sobre as possibilidades de atuação profissional do psicólogo. 10. Aumento da probabilidade de ampliar o campo de atuação profissional do psicólogo. 11. Aumento da probabilidade dos “problemas sociais” serem solucionados. 12. Aumento da visibilidade sobre o que o psicólogo necessita intervir. 13. Atuação profissional mais precisa e adequada à realidade. 14. Atuação do psicólogo controlada pelas necessidades e problemas de uma população específica. 15. Alta probabilidade de projeção das intervenções profissionais com base nas “necessidades sociais” e “problemas sociais”.

Quadro 12: Análise dos aspectos importantes dos três componentes (situação antecedente, classe de resposta e situação consequente) envolvidos no conjunto de situações “necessidades sociais” ou “problemas sociais” de diferentes pessoas

Fonte: a autora.

No Quadro 13, é possível visualizar os componentes – situação antecedente, classe de resposta e situação consequente – relacionados ao conjunto de situações “condições de saúde do trabalhador”. É possível observar que foram propostos e derivados seis aspectos que caracterizam classes de estímulos antecedentes, duas ações do psicólogo que indicam classe de respostas e doze aspectos que constituem classes de estímulos consequentes.

Condições de saúde do trabalhador		
Classes de estímulos antecedentes	Classe de respostas (ação)	Classes de estímulos consequentes
<ol style="list-style-type: none"> 1. Diferentes variáveis componentes da condição de saúde do trabalhador. 2. Diferentes níveis de mensuração de variáveis componentes da condição de saúde do trabalhador. 3. Diferentes valores de variáveis componentes da condição de saúde do trabalhador. 4. Diferentes graus constituintes da condição de saúde do trabalhador. 5. Existência de variáveis que interferem na probabilidade de ocorrência de alteração nas condições de saúde do trabalhador. 6. Alteração nas condições de saúde do trabalhador. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Descobrir as variáveis que constituem as condições de saúde do trabalhador. 2. Descrever as variáveis que constituem as condições de saúde do trabalhador. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aumento da probabilidade de melhoria das condições de saúde dos trabalhadores. 2. Aumento da probabilidade de controle das variáveis que exercem influência sobre as alterações dos graus que constituem a condição de saúde do trabalhador. 3. Menor probabilidade de alteração nas condições de saúde dos trabalhadores. 4. Menor probabilidade de ocorrência de acidentes e doenças relacionadas ao trabalho. 5. Condições de saúde do trabalhador em graus adequados. 6. Variáveis componentes da condição de saúde do trabalhador caracterizadas. 7. Variáveis componentes da condição de saúde do trabalhador identificadas. 8. Níveis de mensuração de variáveis componentes da condição de saúde do trabalhador caracterizados. 9. Níveis de mensuração de variáveis componentes da condição de saúde do trabalhador identificadas. 10. Valores de variáveis componentes da condição de saúde do trabalhador caracterizados. 11. Valores de variáveis componentes da condição de saúde do trabalhador identificados. 12. Alteração nas condições de saúde do trabalhador.

Quadro 13: Análise dos aspectos importantes dos três componentes (situação antecedente, classe de resposta e situação consequente) envolvidos no conjunto de situações “condições de saúde do trabalhador”

Fonte: a autora.

No Quadro 14, podem-se observar as descrições dos três componentes, classes de estímulos antecedentes, classe de resposta e classes de estímulos consequentes, envolvidos no conjunto de situações denominado de “Situações de trabalho que fazem referência a processo de trabalho”. Na coluna denominada “classes de estímulos antecedentes”, há nove aspectos que o psicólogo necessita levar em conta ao “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”. Na coluna “classe de resposta”, há duas especificações de ações e, na coluna das “classes de estímulos consequentes”, há onze descrições de aspectos do produto que são relevantes para caracterizar a classe geral de comportamento pesquisada.

Situações de Trabalho que fazem referência a processo de trabalho		
Classes de estímulos antecedentes	Classe de respostas (ação)	Classes de estímulos consequentes
<ol style="list-style-type: none"> 1. Diferentes variáveis componentes dos processos de trabalho. 2. Conhecimento produzido por diferentes áreas do conhecimento sobre as variáveis relacionadas a processo de trabalho. 3. Instrumentos de observação direta e indireta das variáveis constituintes do processo de trabalho. 4. Situações de observação das variáveis. 5. Fontes de informações. 6. Protocolos de registros de observações. 7. Recursos disponíveis para investigar as variáveis. 8. Método de coleta de dados das variáveis. 9. Procedimentos de coleta de dados das variáveis. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Descobrir as variáveis constituintes do processo de trabalho. 2. Descrever as variáveis constituintes do processo de trabalho. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Variáveis constituintes do processo de trabalho identificadas. 2. Variáveis constituintes do processo de trabalho caracterizadas. 3. Procedimentos existentes sobre coleta de informações referentes às variáveis constituintes do processo de trabalho identificados. 4. Procedimentos existentes para a coleta de informações sobre as variáveis constituintes do processo de trabalho caracterizados. 5. Diferentes tipos de procedimentos existentes em relação ao estudo dos processos de trabalho comparados. 6. Procedimentos de observação das variáveis constituintes do processo de trabalho construídos. 7. Dados sobre as variáveis constituintes do processo de trabalho coletados. 8. Dados sobre as variáveis constituintes do processo de trabalho registrados. 9. Dados coletados sobre as variáveis constituintes do processo de trabalho organizados. 10. Dados coletados sobre as variáveis constituintes do processo de trabalho tratados. 11. Instrumentos e procedimentos criados para identificar a influência das variáveis sobre as condições de saúde dos trabalhadores.

Quadro 14: Análise dos aspectos importantes dos três componentes (situação antecedente, classe de resposta e situação consequente) envolvidos no conjunto de situações denominado de “Situações de trabalho que fazem referência a processo de trabalho”

Fonte: a autora.

No Quadro 15, há a possibilidade de serem examinados os três componentes – situação antecedente, classe de resposta e situação consequente – envolvidos no conjunto de situações denominado de “Situações de trabalho que fazem referência às condições de trabalho”. Há, na “classe de estímulos antecedentes”, oito aspectos do ambiente que o psicólogo necessitará estabelecer contato para poder ser capaz de apresentar a subclasse geral de comportamento “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”. No componente “classe de respostas”, há especificação de duas ações e, em relação ao componente “classes de estímulos consequentes”, é possível observar onze descrições de características que o ambiente sofrerá de alteração como resultado da apresentação da classe de respostas do psicólogo.

Situações de trabalho que fazem referência às condições de trabalho		
Classes de estímulos antecedentes	Classe de respostas (ação)	Classes de estímulos consequentes
<ol style="list-style-type: none"> 1. Diferentes variáveis componentes das condições de trabalho. 2. Instrumentos de observação direta e indireta das variáveis constituintes das condições de trabalho. 3. Situações de observação das variáveis. 4. Fontes de informações. 5. Protocolos de registros de observações. 6. Recursos disponíveis para investigar as variáveis. 7. Método de coleta de dados das variáveis. 8. Procedimentos de coleta de dados das variáveis. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Descobrir as variáveis constituintes das condições de trabalho. 2. Descrever as variáveis constituintes das condições de trabalho. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Variáveis constituintes das condições de trabalho identificadas. 2. Variáveis constituintes das condições de trabalho caracterizadas. 3. Procedimentos existentes sobre coleta de informações referentes às variáveis constituintes das condições de trabalho identificados. 4. Procedimentos existentes para a coleta de informações sobre as variáveis constituintes das condições de trabalho caracterizados. 5. Diferentes tipos de procedimentos existentes em relação ao estudo das condições de trabalho comparados. 6. Procedimentos de observação das variáveis constituintes das condições de trabalho construídos. 7. Dados sobre as variáveis constituintes das condições de trabalho coletados. 8. Dados sobre as variáveis constituintes das condições de trabalho registrados.

Situações de trabalho que fazem referência às condições de trabalho		
Classes de estímulos antecedentes	Classe de respostas (ação)	Classes de estímulos consequentes
		9. Dados coletados sobre as variáveis constituintes das condições de trabalho organizados. 10. Dados coletados sobre as variáveis constituintes das condições de trabalho tratados. 11. Instrumentos e procedimentos criados para identificar a influência das variáveis constituintes das condições de trabalho sobre as condições de saúde dos trabalhadores.

Quadro 15: Análise dos aspectos importantes dos três componentes (situação antecedente, classe de resposta e situação consequente) envolvidos no conjunto de situações denominado de “Situações de trabalho que fazem referência às condições de trabalho”

Fonte: a autora.

No Quadro 16, há descrições que constituem os três componentes – situação antecedente, classe de resposta e situação consequente – envolvidos no conjunto de situações “Relação entre variáveis ou conjunto de variáveis”. Há, no componente “classe de estímulos antecedentes”, onze descrições de aspectos com os quais o psicólogo, ao lidar com a relação entre variáveis ou conjunto de variáveis, necessitará considerar para ser capaz de “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”. É possível observar na “classe de respostas” uma especificação de ação do psicólogo. Já no componente “classes de estímulos consequentes”, aparecem quinze descrições de características que o ambiente sofrerá de alteração como resultado da apresentação da classe de respostas do psicólogo.

Relação entre variáveis ou conjunto de variáveis		
Classes de estímulos antecedentes	Classe de respostas (ação)	Classes de estímulos consequentes
1. Diferentes tipos de relações existentes entre as variáveis constituintes das condições de trabalho e variáveis constituintes das condições de saúde do trabalhador. 2. Diferentes tipos de relações existentes entre as variáveis constituintes do processo de	1. Estabelecer relações entre as variáveis.	1. Conhecimento acessível sobre os diferentes tipos de relações estabelecidas entre as variáveis. 2. Aumento da visibilidade sobre as características definidoras das relações estabelecidas entre as variáveis. 3. Maior eficácia da intervenção.

Relação entre variáveis ou conjunto de variáveis		
Classes de estímulos antecedentes	Classe de respostas (ação)	Classes de estímulos consequentes
<p>trabalho e variáveis constituintes das condições de saúde do trabalhador.</p> <p>3. Diferentes tipos de relações existentes entre as variáveis constituintes das condições de trabalho e variáveis constituintes do processo de trabalho.</p> <p>4. Maneira como cada variável se relaciona entre si.</p> <p>5. Influência das variáveis constituintes das condições de trabalho sobre as condições de saúde do trabalhador.</p> <p>6. Graus de influência de uma variável sobre a outra e dessas sobre as condições de saúde do trabalhador.</p> <p>7. Influência das variáveis constituintes do processo de trabalho sobre as condições de saúde do trabalhador.</p> <p>8. Influência das variáveis constituintes das condições de trabalho sobre as variáveis constituintes do processo de trabalho.</p> <p>9. Instrumentos de observação</p> <p>10. Método de coleta de dados.</p> <p>11. Procedimentos de coleta de dados.</p>		<p>4. Tipos de relações entre variáveis identificadas.</p> <p>5. Tipos de relações entre variáveis caracterizadas.</p> <p>6. Maneiras como cada variável se relaciona entre si identificadas.</p> <p>7. Influência exercida entre as variáveis avaliadas.</p> <p>8. Grau de influência entre as variáveis identificadas.</p> <p>9. Alta probabilidade dos dados obtidos sobre a relação entre as variáveis ficarem sob controle do psicólogo.</p> <p>10. Maior probabilidade dos dados coletados orientarem as decisões do que o psicólogo precisa fazer.</p> <p>11. Aumento da probabilidade de ampliar as possibilidades de atuação profissional do psicólogo e, consequentemente, o campo profissional.</p> <p>12. Várias combinações entre as variáveis.</p> <p>13. Maior visibilidade sobre o que intervir (objeto ou unidade de intervenção).</p> <p>14. Aumento da probabilidade do profissional intervir nos mais diferentes âmbitos de atuação (atenuação, compensação, reabilitação, recuperação, prevenção manutenção e promoção).</p> <p>15. Aumento da probabilidade dos resultados produzidos pela intervenção do psicólogo serem mais precisos e adequados às necessidades ou aos problemas de uma parcela da população.</p>

Quadro 16: Análise dos aspectos importantes dos três componentes (situação antecedente, classe de resposta e situação consequente) envolvidos no conjunto de situações “Relação entre variáveis ou conjunto de variáveis”

Fonte: a autora.

A identificação de comportamentos-objetivos com base na noção de comportamento como uma “relação entre as respostas de uma classe apresentadas por um organismo, o ambiente em que elas ocorrem – antecedente – e o que elas produzem – consequente” (Botomé, 1998, p.106) possibilita que o professor defina os “comportamentos de interesse” com base nas características da realidade, fora da sala de aula, com a qual o futuro psicólogo necessitará estar apto a lidar. Kaufman

(1977), ao avaliar as necessidades internas e externas das organizações como “ponto de partida” para orientar a decisão sobre o que ensinar, explicita que é função da escola promover o bem-estar social. Portanto, o professor, ao determinar o que necessita ser ensinado, precisa se orientar pelas necessidades sociais (necessidades externas) e não pelas necessidades de uma determinada organização (necessidades internas). Ao explicitar os três componentes do comportamento de “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”, há um aumento da probabilidade de o professor, ao definir o que ensinar – comportamentos-objetivos –, ficar sob o controle das necessidades da sociedade e preparar os futuros psicólogos a fim de capacitá-los para atuarem profissionalmente em situações com que se defrontarão fora da escola.

Os diferentes aspectos caracterizadores de cada componente apresentados nos Quadros 11 a 16 representam algumas características das situações com as quais o futuro psicólogo irá se defrontar profissionalmente – classes de estímulos antecedentes –, as ações profissionais que precisam ser desenvolvidas diante das situações caracterizadas – classe de respostas – e os produtos que precisam ser gerados pela atuação profissional – classe de estímulos consequentes. Como os três componentes estão em relação, o resultado das descrições desses componentes possibilita obter subclasses gerais de comportamentos ou comportamentos envolvidos no comportamento de “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”. Essas subclasses gerais de comportamentos podem ser consideradas componentes dos comportamentos-objetivos (objetivos de ensino) terminais ou intermediários, os quais possibilitam o desenvolvimento de um programa de ensino para capacitar psicólogos a “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”.

4.2 Classes de comportamentos ou comportamentos derivados por meio da análise dos três componentes dos conjuntos de situações envolvidos na subclasse geral “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha” como comportamento-objetivo

As informações apresentadas nos três componentes dos conjuntos de situações “Investigação ou produção de conhecimento”, “Necessidades sociais” e “Problemas sociais” de diferentes pessoas, “Situações de trabalho que fazem referência a processo de trabalho”, “Condições de saúde do trabalhador”, “Situações de trabalho que fazem referência às condições de trabalho” e “Relação entre variáveis ou conjunto de variáveis” possibilitaram uma análise das possíveis relações existentes entre os três componentes, criando condições para nomear classes de comportamentos ou comportamentos profissionais intermediários ou menos abrangentes. Essas classes de comportamentos foram expressas por meio de um verbo – uma atividade do organismo – e de um complemento – um ou mais aspectos do meio com que o organismo se relaciona – e serviram de “base” para a derivação de novas classes de comportamentos. À medida que as classes de comportamentos intermediárias foram identificadas, elas foram sequenciadas de acordo com a complexidade – ou níveis de abrangência – de cada comportamento, ordenando-os com base nas relações de encadeamento ou de aprendizagem intermediária – do mais complexo para o menos complexo –, formando, de maneira integrada, “elos de uma complexa cadeia de comportamentos” constituintes da subclasse geral “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”.

As descrições das classes de comportamentos ou comportamentos profissionais intermediários derivados da análise dos três componentes dos conjuntos de situações estão apresentadas nos Quadros 17 a 22 e organizados em uma sequência crescente de complexidade, ou seja, os comportamentos de maior complexidade estão apresentados na parte inferior dos Quadros. Para ser capaz de “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”, o psicólogo necessita lidar com a situação “Investigação ou produção de conhecimento”. Ao ter que decidir sobre o que fazer em relação ao objeto de intervenção – relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha –, é importante que o psicólogo se oriente pelas descobertas

feitas por meio do processo de pesquisa. No entanto, para isso, é necessário que ele lide com as noções de variável, características de medidas e níveis de mensuração de variáveis. No Quadro 17, há vinte e oito comportamentos importantes a ser apresentados por psicólogos ao lidar com o processo de descoberta do objeto (ou unidade) de intervenção profissional.

1. Conceituar variável.
2. Identificar variável.
3. Caracterizar variável.
4. Conceituar conjuntos de variáveis.
5. Identificar conjuntos de variáveis.
6. Caracterizar conjuntos de variáveis.
7. Conceituar subconjuntos de variáveis.
8. Identificar subconjuntos de variáveis.
9. Caracterizar subconjuntos de variáveis.
10. Conceituar graus de variáveis.
11. Identificar graus de variáveis.
12. Caracterizar graus de variáveis.
13. Distinguir entre conjuntos, subconjuntos, unidades e graus de variáveis.
14. Conceituar nível de mensuração.
15. Conceituar nível de mensuração nominal.
16. Identificar nível de mensuração nominal.
17. Caracterizar nível de mensuração nominal.
18. Conceituar nível de mensuração ordinal.
19. Identificar nível de mensuração ordinal.
20. Caracterizar nível de mensuração ordinal.
21. Conceituar nível de mensuração intervalar.
22. Identificar nível de mensuração intervalar.
23. Caracterizar nível de mensuração intervalar.
24. Conceituar nível de mensuração de razão.
25. Identificar nível de mensuração de razão.
26. Caracterizar nível de mensuração de razão.
27. Distinguir os níveis de mensuração.
28. Decompor conjuntos de variáveis em subconjuntos, unidades e graus de variáveis.

Quadro 17: Comportamentos derivados da análise dos três componentes constituintes do conjunto de situações “Investigação ou produção de conhecimento” envolvidos na subclasse de comportamento “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”, organizados em uma sequência de complexidade.

Fonte: a autora.

Para melhor entendimento das necessidades ou problemas das pessoas envolvidas diretamente na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha, o futuro psicólogo

necessita conhecer os diferentes tipos de pessoas que podem ser alvo da intervenção profissional, suas necessidades ou problemas e suas concepções sobre a determinação da relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha. O Quadro 18 possui trinta e dois comportamentos importantes para caracterizar problemas ou necessidades de diferentes pessoas envolvidas diretamente na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha.

1. Identificar problemas ou necessidades dos trabalhadores.
2. Caracterizar problemas ou necessidades dos trabalhadores.
3. Identificar problemas ou necessidades dos gestores.
4. Caracterizar problemas ou necessidades dos gestores.
5. Identificar problemas ou necessidades dos membros da equipe técnica.
6. Caracterizar problemas ou necessidades dos membros da equipe técnica.
7. Diferenciar problemas ou necessidades dos trabalhadores dos problemas ou necessidades dos gestores e dos problemas e necessidades dos membros da equipe técnica.
8. Identificar pessoas envolvidas diretamente na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha.
9. Caracterizar pessoas envolvidas diretamente na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha.
10. Identificar as concepções dos trabalhadores sobre a determinação da relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha.
11. Caracterizar as concepções dos trabalhadores sobre a determinação da relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha.
12. Identificar as expectativas dos trabalhadores sobre o processo de intervir na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha.
13. Caracterizar as expectativas do trabalhador sobre o processo de intervir na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha.
14. Identificar explicações que os trabalhadores formulam sobre a relação de determinação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha.
15. Caracterizar explicações que os trabalhadores formulam sobre a relação de determinação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha.
16. Caracterizar as relações entre as concepções dos trabalhadores sobre a determinação da relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha e sua expectativa sobre o processo de intervir nessa relação.
17. Identificar as concepções dos gestores sobre a determinação da relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha.
18. Caracterizar as concepções dos gestores (proprietário, diretor, gerente, supervisor, entre outros) sobre a determinação da relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha.
19. Identificar as expectativas dos gestores sobre o processo de intervir na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha.
20. Caracterizar as expectativas dos gestores sobre o processo de intervir na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha.
21. Identificar explicações que os gestores formulam sobre a relação de determinação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha.
22. Caracterizar explicações que os gestores formulam sobre a relação de determinação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha.

23. Caracterizar as relações entre as concepções dos gestores (proprietário, diretor, gerente, supervisor, entre outros) sobre a determinação da relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha e suas expectativas sobre o processo de intervir nessa relação.
24. Identificar as concepções dos membros da equipe técnica sobre a determinação da relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha.
25. Caracterizar as concepções dos membros da equipe técnica sobre a determinação da relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha.
26. Identificar as expectativas dos membros da equipe técnica sobre o processo de intervir na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha.
27. Caracterizar as expectativas dos membros da equipe técnica sobre o processo de intervir na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha.
28. Identificar explicações que os membros da equipe técnica formulam sobre a relação de determinação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha.
29. Caracterizar explicações que os membros da equipe técnica formulam sobre a relação de determinação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha.
30. Caracterizar as relações entre as concepções dos membros da equipe técnica (psicólogo, médico, engenheiro de segurança do trabalho, assistente social, fisioterapeuta, enfermeiro do trabalho, educador físico, técnico de segurança do trabalho, técnico de enfermagem, entre outros) sobre a determinação da relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha e suas expectativas sobre o processo de intervir nessa relação.
31. Avaliar as concepções dos trabalhadores, gestores (proprietário, diretor, gerente, supervisor, entre outros) e membros da equipe técnica (psicólogo, médico, engenheiro de segurança do trabalho, assistente social, fisioterapeuta, enfermeiro do trabalho, educador físico, técnico de segurança do trabalho, técnico de enfermagem, entre outros) sobre a determinação da relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha.
32. Caracterizar problemas ou necessidades de diferentes pessoas envolvidas diretamente na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha.

Quadro 18: Comportamentos derivados da análise dos três componentes constituintes do conjunto de situações “Necessidades sociais ou problemas sociais de diferentes pessoas” envolvidos na subclasse de comportamento “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”, organizados em uma sequência de complexidade

Fonte: a autora.

O Quadro 19 é constituído por quatorze comportamentos importantes para o psicólogo lidar com o conjunto de situações denominado “Condições de saúde do trabalhador”. Lidar com situações desse tipo requer por parte do psicólogo a capacidade de lidar com a noção de saúde como um processo complexo de relações estabelecidas entre variáveis de diferentes tipos e que variam ao longo de um contínuo de valores.

1. Identificar níveis de mensuração (nominal, ordinal, intervalar ou de razão) das variáveis componentes da condição de saúde do trabalhador.
2. Caracterizar níveis de mensuração (nominal, ordinal, intervalar ou de razão) das variáveis componentes da condição de saúde do trabalhador.
3. Identificar valores de variáveis componentes da condição de saúde do trabalhador.
4. Caracterizar valores de variáveis componentes da condição de saúde do trabalhador.
5. Identificar os diferentes graus que compõem as condições de saúde dos trabalhadores.
6. Caracterizar os diferentes graus que compõem as condições de saúde dos trabalhadores.
7. Distinguir os diferentes graus que compõem as condições de saúde dos trabalhadores.
8. Caracterizar procedimentos de mensuração dos graus que compõem as condições de saúde do trabalhador.
9. Construir procedimentos de mensuração dos graus que compõem as condições de saúde do trabalhador.
10. Caracterizar instrumentos de mensuração dos graus que compõem as condições de saúde do trabalhador.
11. Construir instrumentos de mensuração dos graus que compõem as condições de saúde do trabalhador.
12. Medir os graus que compõem as condições de saúde do trabalhador.
13. Identificar variáveis componentes da condição de saúde do trabalhador.
14. Caracterizar variáveis componentes da condição de saúde do trabalhador.

Quadro 19: Comportamentos derivados da análise dos três componentes constituintes do conjunto de situações “Condições de saúde do trabalhador” envolvidos na subclasse de comportamento “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”, organizados em uma sequência de complexidade

Fonte: a autora.

O Quadro 20 é composto por vinte comportamentos derivados da análise dos três componentes constituintes do conjunto de situações denominado “Situações de trabalho que fazem referência a processo de trabalho”. Lidar com o conjunto de variáveis denominado processo de trabalho implica ao psicólogo ser capaz de examinar esse conjunto como constituído por múltiplas variáveis que necessitam ser identificadas, caracterizadas e medidas como condição para saber o que fazer em relação às variáveis que exercem influência sobre as alterações das condições de saúde do trabalhador.

1. Identificar sistemas de variáveis relacionadas ao processo de trabalho que interferem nas condições de saúde do trabalhador.
2. Caracterizar sistemas de variáveis relacionadas ao processo de trabalho que interferem nas condições de saúde do trabalhador.
3. Identificar conjuntos de variáveis relacionadas ao processo de trabalho que interferem nas condições de saúde do trabalhador.
4. Caracterizar conjuntos de variáveis relacionadas ao processo de trabalho que interferem nas condições de saúde do trabalhador.
5. Identificar variáveis relacionadas ao processo de trabalho que interferem nas condições de saúde do trabalhador.

6. Caracterizar variáveis relacionadas ao processo de trabalho que interferem nas condições de saúde do trabalhador.
7. Identificar níveis de mensuração de variáveis relacionadas ao processo de trabalho que interferem nas condições de saúde do trabalhador.
8. Caracterizar níveis de mensuração de variáveis relacionadas ao processo de trabalho que interferem nas condições de saúde do trabalhador.
9. Identificar valores de variáveis relacionadas ao processo de trabalho que interferem nas condições de saúde do trabalhador.
10. Caracterizar valores de variáveis relacionadas ao processo de trabalho que interferem nas condições de saúde do trabalhador.
11. Caracterizar procedimentos de observação de variáveis constituintes do processo de trabalho.
12. Elaborar procedimentos de observação das variáveis constituintes do processo de trabalho.
13. Caracterizar instrumentos (protocolo de observação, questionário, roteiro de entrevista, entre outros) para a coleta de informações sobre as variáveis constituintes do processo de trabalho.
14. Coletar dados sobre as variáveis constituintes do processo de trabalho.
15. Registrar dados sobre as variáveis constituintes do processo de trabalho.
16. Organizar dados coletados sobre as variáveis constituintes do processo de trabalho.
17. Tratar dados coletados sobre as variáveis constituintes do processo de trabalho.
18. Distinguir entre variáveis relacionadas ao processo de trabalho e variáveis relacionadas às condições de trabalho que interferem nas condições de saúde do trabalhador.
19. Identificar variáveis relacionadas aos componentes das situações de trabalho em que o trabalhador realiza sua atividade.
20. Caracterizar variáveis componentes das situações de trabalho em que o trabalhador realiza sua atividade profissional.

Quadro 20: Comportamentos derivados da análise dos três componentes constituintes do conjunto de situações “Situações de Trabalho que fazem referência a processo de trabalho” envolvidos na subclasse de comportamento “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”, organizados em uma sequência de complexidade.

Fonte: a autora.

É possível observar no Quadro 21 as classes de comportamentos ou comportamentos (dezoito) derivados como resultantes da análise dos três componentes constituintes do conjunto de situações denominado “Situações de Trabalho que fazem referência às condições de trabalho”. Essa lista de comportamentos exemplifica aprendizagens que podem ser desenvolvidas nos alunos de cursos de Psicologia, e esses comportamentos podem constituir objetivos de ensino que preparem alunos (futuros psicólogos) a lidarem com as condições de trabalho como um conjunto de variáveis que interagem entre si e que exercem influência sobre a alteração nos graus das condições de saúde do trabalhador.

1. Identificar sistemas de variáveis relacionadas às condições de trabalho que interferem nas condições de saúde do trabalhador.
2. Caracterizar sistemas de variáveis relacionadas às condições de trabalho que interferem nas condições de saúde do trabalhador.
3. Identificar conjuntos de variáveis relacionadas às condições de trabalho que interferem nas condições de saúde do trabalhador.
4. Caracterizar conjuntos de variáveis relacionadas às condições de trabalho que interferem nas condições de saúde do trabalhador.
5. Identificar variáveis relacionadas às condições de trabalho que interferem nas condições de saúde do trabalhador.
6. Caracterizar variáveis relacionadas às condições de trabalho que interferem nas condições de saúde do trabalhador.
7. Identificar níveis de mensuração de variáveis relacionadas às condições de trabalho que interferem nas condições de saúde do trabalhador.
8. Caracterizar níveis de mensuração de variáveis relacionadas às condições de trabalho que interferem nas condições de saúde do trabalhador.
9. Identificar valores de variáveis relacionadas às condições de trabalho que interferem nas condições de saúde do trabalhador.
10. Caracterizar valores de variáveis relacionadas às condições de trabalho que interferem nas condições de saúde do trabalhador.
11. Caracterizar procedimentos de observação de variáveis constituintes das condições de trabalho.
12. Elaborar procedimentos de observação das variáveis constituintes das condições de trabalho.
13. Caracterizar instrumentos de coleta de informações sobre as variáveis constituintes das condições de trabalho.
14. Elaborar instrumentos (protocolo de observação, questionário, roteiro de perguntas, entre outros) para a coleta de informações sobre as variáveis constituintes das condições de trabalho.
15. Coletar dados sobre as variáveis constituintes das condições de trabalho.
16. Registrar dados sobre as variáveis constituintes das condições de trabalho.
17. Organizar dados coletados sobre as variáveis constituintes das condições de trabalho.
18. Tratar dados coletados sobre as variáveis constituintes das condições de trabalho.

Quadro 21: Comportamentos derivados da análise dos três componentes constituintes do conjunto de situações “Situações de Trabalho que fazem referência a condições de trabalho” envolvidos na subclasse de comportamento “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”, organizados em uma sequência de complexidade.

Fonte: a autora.

No Quadro 22, apresentam-se vinte e nove comportamentos importantes para o psicólogo lidar com o conjunto de situações denominado “Relação entre variáveis ou conjunto de variáveis”. O psicólogo, ao atuar na relação entre saúde e trabalho, precisa ser capaz de lidar com as complexas relações que se estabelecem entre as variáveis constituintes de diferentes eventos, com as possíveis combinações resultantes das interações entre as variáveis de diferentes eventos, com os diferentes valores das variáveis resultantes das

combinações entre elas e com a própria relação de influência que cada combinação entre as variáveis exerce na alteração dos valores ou graus das condições de saúde do trabalhador. Nesse caso, saber lidar com essa complexa relação possibilita ao psicólogo maior visibilidade sobre o que intervir – objeto ou unidade de intervenção –, aumenta a probabilidade do profissional intervir nos mais diferentes âmbitos de atuação – atenuação, compensação, reabilitação, recuperação, prevenção, manutenção e promoção – e também aumenta a probabilidade dos resultados produzidos pela intervenção serem mais precisos e adequados às necessidades ou aos problemas de uma parcela da população.

1. Caracterizar os tipos de relações que as variáveis constituintes das situações de trabalho exercem sobre as condições de saúde do trabalhador.
2. Avaliar a influência que cada uma das variáveis constituintes das condições de trabalho exerce sobre as condições de saúde do trabalhador.
3. Caracterizar os tipos de relações que existem entre as variáveis constituintes das condições de trabalho e variáveis constituintes das condições de saúde do trabalhador.
4. Identificar os tipos de relações que existem entre as variáveis constituintes das condições de trabalho e variáveis constituintes das condições de saúde do trabalhador.
5. Identificar a maneira como cada variável se relaciona entre si.
6. Identificar o grau de influência de uma variável sobre a outra e destas sobre as condições de saúde do trabalhador.
7. Caracterizar os tipos de relações que podem existir entre as variáveis constituintes das condições de trabalho e variáveis constituintes das condições de saúde do trabalhador.
8. Identificar os tipos de relações que podem existir entre as variáveis constituintes das condições de trabalho e variáveis constituintes das condições de saúde do trabalhador.
9. Avaliar a influência que cada uma das variáveis constituintes do processo de trabalho exerce sobre as condições de saúde do trabalhador.
10. Caracterizar os tipos de relações que existem entre as variáveis constituintes do processo de trabalho e variáveis constituintes das condições de saúde do trabalhador.
11. Identificar os tipos de relações que existem entre as variáveis constituintes do processo de trabalho e variáveis constituintes das condições de saúde do trabalhador.
12. Identificar a maneira como cada variável se relaciona entre si.
13. Identificar o grau de influência de uma variável sobre a outra e destas sobre as condições de saúde do trabalhador.
14. Caracterizar os tipos de relações que podem existir entre as variáveis constituintes do processo de trabalho e variáveis constituintes das condições de saúde do trabalhador.
15. Identificar os tipos de relações que podem existir entre as variáveis constituintes do processo de trabalho e variáveis constituintes das condições de saúde do trabalhador.
16. Avaliar a influência que cada uma das variáveis constituintes das condições de trabalho exerce sobre cada uma das variáveis constituintes do processo de trabalho.
17. Caracterizar os tipos de relações que existem entre as variáveis constituintes das condições de trabalho e variáveis constituintes do processo de trabalho.
18. Identificar os tipos de relações que existem entre as variáveis constituintes das condições de trabalho e variáveis constituintes do processo de trabalho.
19. Identificar a maneira como cada variável se relaciona entre si.
20. Identificar o grau de influência de uma variável sobre a outra e destas sobre as condições de saúde do trabalhador.
21. Caracterizar os tipos de relações que podem existir entre as variáveis constituintes das condições de trabalho e variáveis constituintes do processo de trabalho.

- | | |
|-----|--|
| 22. | Identificar os tipos de relações que podem existir entre as variáveis constituintes das condições de trabalho e variáveis constituintes do processo de trabalho. |
| 23. | Avaliar a influência que cada uma das variáveis constituintes das condições de saúde do trabalhador exerce sobre a sua própria condição de saúde. |
| 24. | Caracterizar os tipos de relações que existem entre as variáveis constituintes das condições de saúde do trabalhador. |
| 25. | Identificar os tipos de relações que existem entre as variáveis constituintes das condições de saúde do trabalhador. |
| 26. | Identificar a maneira como cada variável se relaciona entre si. |
| 27. | Identificar o grau de influência de uma variável sobre a outra e destas sobre as condições de saúde do trabalhador. |
| 28. | Caracterizar os tipos de relações que podem existir entre as variáveis constituintes das condições de saúde do trabalhador. |
| 29. | Identificar os tipos de relações que podem existir entre as variáveis constituintes das condições de saúde do trabalhador. |

Quadro 22: Comportamentos derivados da análise dos três componentes constituintes do conjunto de situações “Relação entre variáveis ou conjunto de variáveis” envolvidas na subclasse de comportamento “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”, organizados em uma sequência de complexidade

Fonte: a autora.

As classes de comportamentos ou comportamentos apresentados nos Quadros 17 a 22 representam alguns comportamentos importantes a serem apresentados por psicólogos ao “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”. Esses comportamentos ainda podem ser decompostos em muitos outros comportamentos os quais podem ampliar a complexidade das relações estabelecidas entre os comportamentos a serem desenvolvidos como repertório profissional do psicólogo.

4.3 Possibilidades e limites do procedimento para identificar classes de comportamentos constituintes da subclasse de comportamento “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha” como comportamento-objetivo

A noção de comportamento como as múltiplas relações entre o que o organismo faz e o ambiente em que o faz, contribui significativamente para o entendimento do processo de ensinar e aprender como interações comportamentais. De acordo com Skinner (2003), o professor, ao planejar o ensino, necessita ficar sob controle do que quer ensinar (objetivo de ensino), isto é, são os objetivos de ensino – aprendizagens do aluno – que necessitam orientar o fazer do professor. Dessa maneira, há um aumento da probabilidade de haver alteração no

comportamento do aluno como decorrência do fazer do professor. Skinner (1972) ainda destaca que o professor, ao propor os objetivos de ensino, leve em conta a realidade social com a qual o aprendiz necessitará lidar depois de formado. Nesse sentido, não é suficiente somente o professor especificar os comportamentos do aluno, é necessário que estes tenham relação com os aspectos do meio em que o aluno (futuro psicólogo) atuará profissionalmente. Mas, o professor necessita partir do que para especificar um comportamento-objetivo (objetivo de ensino)? Como obter os componentes dos comportamentos-objetivos?

O procedimento adotado para identificar comportamentos-objetivos proposto por Botomé (1975, 1996b) torna possível identificá-los. O procedimento envolveu múltiplas etapas, e a realização destas foi condição facilitadora para a descrição do que estava envolvido na etapa seguinte. Dessa maneira, uma avaliação das possibilidades do procedimento adotado torna possível explicitar as contribuições deste na identificação dos comportamentos-objetivos (objetivos de ensino) descritos como comportamentos que os futuros psicólogos necessitam apresentar ao se relacionarem com o meio profissional, ao ter que caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha. A análise do procedimento também possibilita evidenciar algumas limitações do próprio método.

Na Tabela 19, é possível observar a distribuição das quantidades de classes de estímulos antecedentes, classes de respostas, classes de estímulos consequentes propostos ou derivados (informações explicitadas nos Quadros 11 a 16) e classes de comportamentos ou comportamentos resultantes da interação desses três componentes. Há a possibilidade de se verificar que foram propostas ou derivadas 53 classes de estímulos antecedentes, 17 classes de respostas e 88 classes de estímulos consequentes, o que totaliza 158 descrições constituintes dos componentes do comportamento de “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”. No total, como resultado da relação estabelecida entre os três componentes, foram propostas e derivadas 141 subclasses de comportamentos, ou comportamentos que o psicólogo necessitará aprender para ser capaz de “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”. Essas 141 subclasses de comportamentos ou comportamentos as quais caracterizam parte da atuação profissional do psicólogo, identificadas por meio da aplicação

do procedimento proposto, explicitam com muito mais clareza e precisão enunciados que traduzem o que é necessário que o futuro psicólogo seja capaz de fazer ao final de disciplinas que deveriam propor ensinar a relação entre condições de saúde do trabalhador e situações de trabalho, ou seja, explicitam comportamentos-objetivos (objetivo de ensino).

Tabela 19: Distribuição da quantidade de componentes de classes de comportamentos propostos ou derivados e classes de comportamentos ou comportamentos resultantes da interação dos três componentes

Componentes de classes de comportamentos propostos ou derivados	Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes	Total de descrições dos componentes	Classes de comportamentos ou comportamentos
Quantidade	53	17	88	158	141

Fonte: a autora

Os comportamentos derivados por meio dos conjuntos de situações caracterizadoras das variáveis constituintes do comportamento “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha” constituem aprendizagens (comportamento-objetivo) necessárias para o preparo do profissional que vai atuar na relação entre condições de saúde do trabalhador e situações de trabalho. O acesso a essas aprendizagens possibilita ao professor conhecer o que ensinar para capacitar o psicólogo a lidar com situações com as quais vai se defrontar como profissional. A precisão dos objetivos, garantida em parte pela especificação dos três componentes do comportamento, possibilita que a formação do futuro psicólogo (aluno) tenha maior probabilidade de ser eficaz, o que pode significar intervir na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações de trabalho de maneira mais precisa e ampliação das possibilidades de atuação profissional do psicólogo, o que caracteriza ampliação do campo profissional.

Além dessas decorrências, o procedimento utilizado para a especificação dos três componentes envolvidos na relação entre o que o organismo (futuro psicólogo) faz e o ambiente em que o faz (situação antecedente e consequente) de cada conjunto de situações com as quais o futuro psicólogo necessita lidar ao “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as

situações em que ele trabalha” produz várias outras decorrências. Uma delas se refere ao processo de descrição dos três componentes relacionados aos conjuntos de situações envolvidos na subclasse geral “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”. Os aspectos constituintes de cada componente do comportamento descritos possibilitam que se “leve em conta a relação completa entre o que o organismo necessita fazer e o ambiente em que precisa fazê-lo” (Botomé, 1998, p. 89), o que aumenta a precisão da definição do que ensinar e também, aumenta a probabilidade do futuro psicólogo agir de acordo com as características da realidade que vai intervir profissionalmente e produzir resultados para a sociedade. Nesse sentido, como as descrições servem de base para a especificação das subclasses de comportamentos, há um aumento da probabilidade de os objetivos de ensino serem formulados de maneira coerente com a noção de comportamento, como também existe a probabilidade do aluno desenvolver as aprendizagens projetadas pelo professor. Com isso, o professor pode passar a ter maior aproveitamento e controle sobre o tempo utilizado para realizar cada unidade de ensino.

Outra decorrência é a possibilidade de identificar comportamentos-objetivos (objetivos de ensino) nas classes de comportamentos ou nos comportamentos derivados da relação entre os três componentes e organizá-las em uma sequência de aprendizagem em que o comportamento de menor complexidade seja ensinado antes de um comportamento mais complexo. Dessa maneira, existe uma alta probabilidade de o professor identificar quais comportamentos necessitam ser ensinados primeiro e qual a sua sequência e, com isso, os futuros psicólogos apresentarem comportamentos profissionais compatíveis com os problemas ou necessidades com os quais irão se deparar no exercício profissional ao ter que intervir na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações de trabalho.

Há alguns trabalhos que exemplificam o uso desse procedimento como meio para identificar classes de comportamentos profissionais: Stédile (1996), Rebelatto e Botomé (1999), Santiago (2002), Luiz (2008), Garcia (2009) e De Luca (2008). Esses estudos reforçam a utilidade de uma tecnologia desenvolvida por Botomé e cols., como resultado do conhecimento produzido pela Análise Experimental do Comportamento.

Contudo, alguns aspectos do procedimento adotado apresentam algumas limitações, ou pelas características da fonte de dados – objetivos de ensino apresentados em planos de ensino de professores –,

ou pelo domínio do conhecimento da pesquisadora sobre o comportamento profissional em exame. As inadequações semânticas e sintáticas das expressões constituintes dos enunciados dos objetivos de ensino e as generalidades e confusões das descrições dificultaram o trabalho de identificação dos aspectos constituintes de cada componente envolvidos nos conjuntos de situações com as quais o futuro psicólogo necessita lidar ao “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”. Dessa maneira, a identificação dos aspectos constituintes de cada componente foi orientada pelo conhecimento da pesquisadora sobre a relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha e também pelos estudos que realizou no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Ufsc sobre processo de produção de conhecimento científico, a relação de determinação dos fenômenos na natureza, noção de variável e sobre caracterização de medidas e níveis de mensuração. A decorrência imediata mais perceptível dessa situação é que algumas subclasses de comportamentos ou comportamentos identificados, de acordo com o método utilizado, podem ser insuficientes ou desnecessários na aprendizagem da subclasse geral “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”. Por isso, os comportamentos descobertos necessitam ser avaliados com procedimento de verificação, a fim de descobrir se as subclasses de comportamentos ou comportamentos da subclasse geral propostos como capacitação são as mais importantes e necessárias para o desenvolvimento da subclasse geral “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”.

Avaliar as possibilidades e os limites do procedimento adotado para identificar classes de comportamentos é uma condição que contribui para o avanço e aperfeiçoamento do conhecimento sobre o processo de ensinar, aprender e de formulação de comportamentos-objetivos (objetivos de ensino). Essa avaliação, ainda, possibilita aprender a questionar o próprio procedimento como condição básica do seu aperfeiçoamento.

5

**SUBCLASSES DE COMPORTAMENTOS CONSTITUINTES DA
SUBCLASSE GERAL DE COMPORTAMENTOS
“CARACTERIZAR NECESSIDADES DE INTERVENÇÃO NA
RELAÇÃO ENTRE CONDIÇÕES DE SAÚDE DO
TRABALHADOR E AS SITUAÇÕES EM QUE ELE
TRABALHA”**

Por meio do conhecimento produzido por Botomé e cols. (2003a) sobre classes de comportamentos profissionais do psicólogo, é possível identificar seis classes de comportamentos profissionais referentes à intervenção direta (produção de alterações em processos comportamentais) relacionada a processos psicológicos: Caracterizar necessidades sociais em relação a alterações em fenômenos e processos psicológicos; Projetar intervenções diretas relacionadas a fenômenos e processos psicológicos; Executar intervenções diretas relacionadas a fenômenos e processos psicológicos; Avaliar intervenções realizadas em relação a fenômenos e processos psicológicos; Aperfeiçoar intervenções em relação a fenômenos e processos psicológicos com base nos dados de avaliação; Comunicar descobertas feitas em intervenções sobre fenômenos e processos psicológicos. Nesse sentido, é possível afirmar que “Intervir sobre a relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha” é uma classe de comportamento mais geral constituída por seis classes de comportamentos intermediárias em que a subclasse “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha” é a primeira subclasse geral a ser apresentada por um psicólogo ao atuar no subcampo Saúde do Trabalhador.

Ao intervir profissionalmente na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha, o psicólogo necessita descobrir quais são as necessidades ou os problemas decorrentes das relações entre as múltiplas variáveis constituintes das condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha. A descoberta das características das variáveis, das características das relações estabelecidas entre as múltiplas variáveis constituintes da relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha, e o uso dessas descobertas para projetar intervenções que correspondam àquilo que as pessoas envolvidas necessitarão obter como resultado da intervenção são os aspectos caracterizadores da subclasse geral “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de

saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”. A projeção das intervenções depende da caracterização das necessidades para que produza resultados significativos àqueles que necessitam da intervenção.

Conhecer as necessidades das pessoas envolvidas no processo de relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha possibilita ao psicólogo projetar a intervenção com base em um conhecimento que é produzido por meio de dados sobre as “necessidades sociais” ou “problemas sociais” de um determinado segmento da sociedade. No entanto, para que o futuro psicólogo se torne capaz de apresentar essa classe de comportamento, é necessário que ele aprenda outras subclasses de comportamentos mais específicas que a compõem. A decomposição geral das subclasses de comportamentos “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha” constitui objetivos intermediários e está apresentada na Figura 1¹⁰.

Na Figura 1, é apresentado um diagrama geral da decomposição das subclasses de comportamentos relacionadas à classe “Intervir na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha” em subclasses de comportamentos mais específicos – ou menos abrangentes. Essas subclasses de comportamentos estão organizadas pelo nível de complexidade ou abrangência, no qual as subclasses de comportamentos mais complexas estão apresentadas à esquerda na Figura 1 e as subclasses menos abrangentes, que constituem essas subclasses mais abrangentes, estão apresentadas à direita da subclasse que é decomposta. É apresentado um conjunto de 148 subclasses de comportamentos.

Por meio da decomposição da classe de comportamento “Intervir sobre a relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha” (1º nível) é possível decompor na subclasse de comportamento “Intervir diretamente sobre a relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha” (2º nível). Essa subclasse de comportamento abrange as subclasses “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”, “Projetar intervenções relacionadas com as necessidades caracterizadas sobre a relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”, “Executar intervenções projetadas sobre a relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”, “Avaliar intervenções realizadas sobre a relação entre condições de saúde do

¹⁰ Para uma melhor visualização, ver Apêndice A.

trabalhador e as situações em que ele trabalha”, “Aperfeiçoar intervenções executadas sobre a relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”, “Comunicar descobertas feitas sobre o objeto de intervenção e sobre os próprios processos comportamentais envolvidos na intervenção sobre a relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha” (3º nível). Como o objetivo da pesquisa é descobrir os comportamentos que constituem a subclasse geral “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”, somente essa subclasse de comportamento é decomposta.

A subclasse de comportamento “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha” (3º nível) abrange as subclasses de comportamentos: “Decompor conjuntos de variáveis em subconjuntos, unidades e graus de variáveis”; “Caracterizar problemas ou necessidades de diferentes pessoas envolvidas diretamente na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha.”; “Caracterizar variáveis componentes da condição de saúde do trabalhador.”; “Caracterizar as situações de trabalho em que o trabalhador realiza sua atividade profissional” e “Caracterizar os tipos de relações estabelecidas entre as variáveis constituintes das condições de saúde do trabalhador e situações de trabalho” (4º nível). Para melhor visualização, essas seis subclasses gerais de comportamento (4º nível) que são decompostas da subclasse geral – objeto da pesquisa – estão apresentadas separadamente em seis Figuras (2 a 7).

O exame da decomposição apresentada na Figura 1 possibilita ter uma noção geral da relação de encadeamento entre os comportamentos e sua complexidade, como também o exame de alguns comportamentos profissionais que podem ser úteis na orientação da formação de psicólogos, pois explicitam de maneira mais precisa o que o futuro psicólogo necessita aprender para ser capaz de apresentar a subclasse de comportamento “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”. A seguir, são apresentadas as decomposições de cada subclasse de comportamentos apresentadas a partir do 4º nível de complexidade ou abrangência.

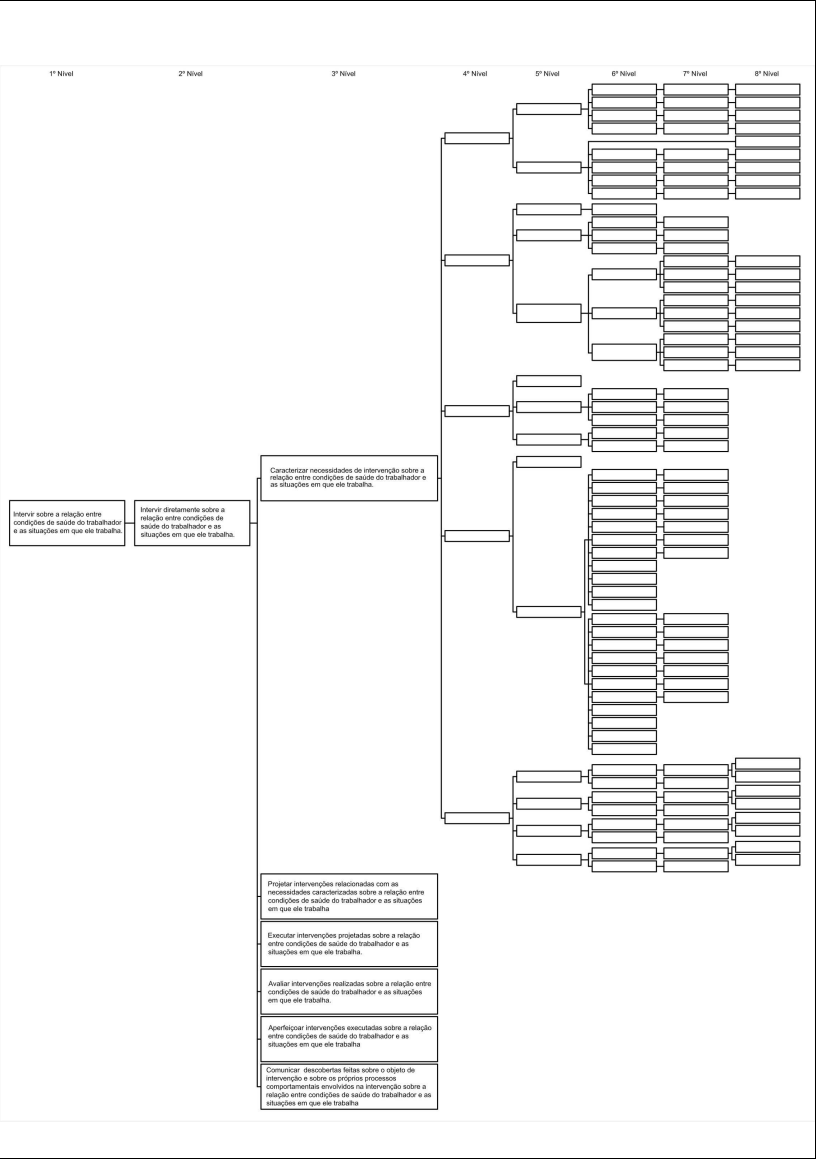


Figura 1: Diagrama completo de representação da decomposição das subclasses de comportamentos relacionadas à classe “Intervir sobre a relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”
Fonte: adaptado de Botomé e cols. (2003c).

5.1 Características das subclasses de comportamentos envolvidas na subclasse geral “Decompor conjuntos de variáveis em subconjuntos, unidades e graus de variáveis”

Podem ser observadas na Figura 2 as subclasses de comportamento envolvidas na subclasse de comportamentos “Decompor conjuntos de variáveis em subconjuntos, unidades e graus de variáveis”. À esquerda da figura, estão os níveis mais gerais de subclasses de comportamentos e, à direita, os níveis mais específicos envolvidos nas subclasses mais gerais de comportamentos. Foram especificadas 27 subclasses de comportamentos componentes da subclasse mais geral denominada de “Decompor conjuntos de variáveis em subconjuntos, unidades e graus de variáveis”. Essa subclasse é constituída por duas subclasses mais específicas: “Distinguir entre conjuntos, subconjuntos, unidades e graus de variáveis” e “Distinguir os níveis de mensuração”.

A subclasse “Distinguir entre conjuntos, subconjuntos, unidades e graus de variáveis” é composta por outras subclasses: “Caracterizar variável”; “Caracterizar conjuntos de variáveis”; “Caracterizar subconjuntos de variáveis”; “Caracterizar graus de variáveis”; “Identificar variável”; “Identificar conjuntos de variáveis”; “Identificar subconjuntos de variáveis”; “Identificar graus de variáveis”; “Conceituar variável”; “Conceituar conjuntos de variáveis”; “Conceituar subconjuntos de variáveis”; “Conceituar graus de variáveis”. A subclasse “Distinguir os níveis de mensuração” é constituída pelas subclasses de comportamentos: “Conceituar nível de mensuração”; “Caracterizar nível de mensuração nominal”; “Caracterizar nível de mensuração ordinal”; “Caracterizar nível de mensuração intervalar”; “Caracterizar nível de mensuração de razão”; “Identificar nível de mensuração nominal”; “Identificar nível de mensuração ordinal”; “Identificar nível de mensuração intervalar”; “Identificar nível de mensuração de razão”; “Conceituar nível de mensuração nominal”; “Conceituar nível de mensuração ordinal”; “Conceituar nível de mensuração intervalar” e “Conceituar nível de mensuração de razão”.

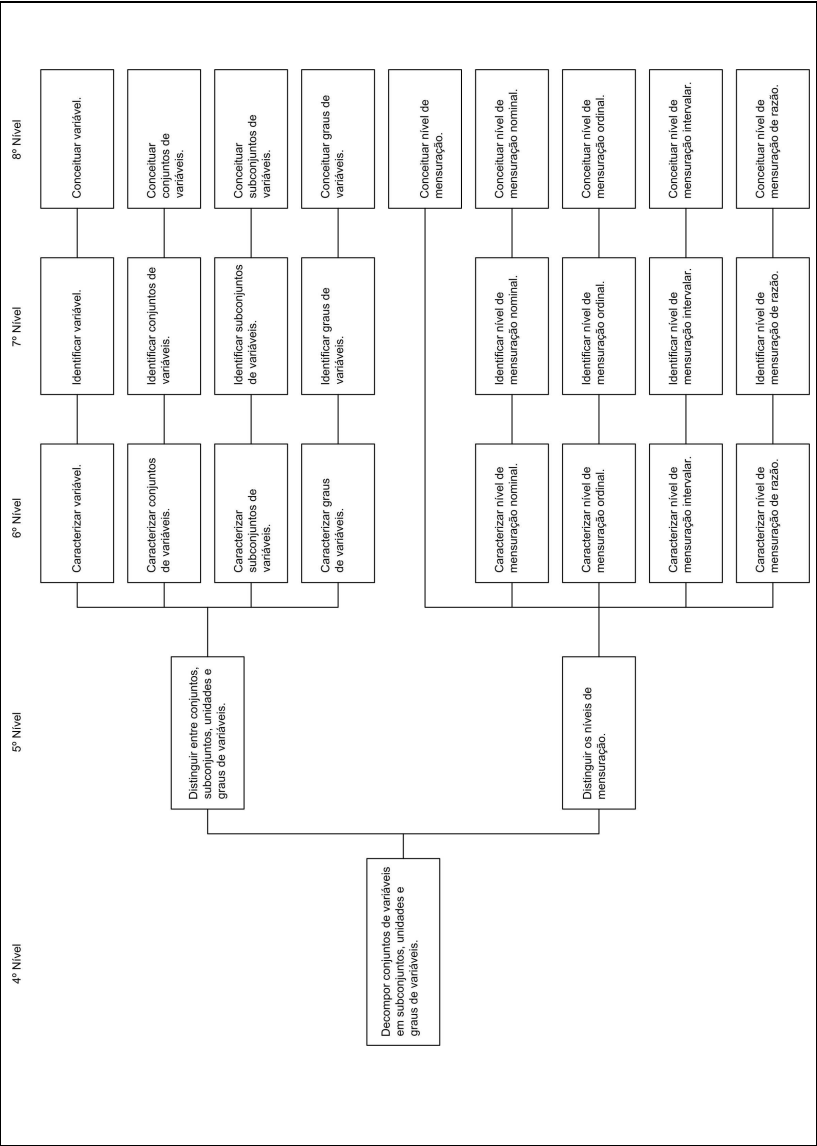


Figura 2: Diagrama de representação a decomposição das subclasses de comportamentos relacionadas à subclasse “Decompor conjuntos de variáveis em subconjuntos, unidades e graus de variáveis”
Fonte: adaptado de Mattana (2004) e Teixeira (2010).

5.1.1 Aprendizagens necessárias para capacitar psicólogos a apresentar a subclasse de comportamento “Decompor conjuntos de variáveis em subconjuntos, unidades e graus de variáveis”

O conhecimento produzido por meio da pesquisa é essencial à tomada de decisões no que e como intervir. Produzir informações para orientar a intervenção do psicólogo para atuar na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha requer uma noção de alguns conceitos sobre variáveis, conjuntos de variáveis, subconjuntos de variáveis, graus de variáveis, nível de mensuração, fenômeno, evento e fenômeno psicológico. De acordo com Botomé e Kubo (2002b, p. 4), “aprender a lidar com a noção de variável possibilita aprender a enxergar melhor os fenômenos e o que é necessário fazer para lidar melhor com eles [...]”. Nesse sentido, o ensino da subclasse de comportamento “Decompor conjuntos de variáveis em subconjuntos, unidades e graus de variáveis” e as demais subclasses que a constituem, apresentados na Figura 2, assumem importância fundamental no processo de descoberta das necessidades e problemas decorrentes da relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha, pois, por meio da apresentação desse comportamento, o psicólogo é capaz de identificar as variáveis que constituem o fenômeno de interesse, como também identificar as relações estabelecidas entre essas variáveis. Mas, como o psicólogo pode intervir sobre um fenômeno sem saber distinguir e conceituar fenômeno, evento e variáveis? Ou até mesmo sem saber qual é o seu objeto de intervenção – fenômeno psicológico – no subcampo Saúde do Trabalhador?

As concepções do futuro psicólogo, formadas na universidade ou não, sobre a relação de determinação dos fenômenos na natureza influenciará na atuação profissional, restringindo ou ampliando o exame das variáveis que constituem e determinam o objeto de intervenção. Nesse sentido, a formação de psicólogos necessita contemplar aprendizagens que ensinem os futuros profissionais a lidarem com a relação de determinação dos fenômenos na natureza com base no conhecimento produzido sobre essa relação.

De acordo com a evolução do conhecimento sobre a relação de determinação dos fenômenos na natureza (Esquema 2, p. 42), os eventos que constituem um fenômeno se caracterizam por uma complexa rede de relações que interagem entre si e sofrem influência de múltiplas variáveis – multideterminação – que podem variar ao longo de diferentes graus ou valores – medidas da variação da variável. Dessa

forma, um fenômeno caracteriza-se por ser um conjunto de eventos semelhantes. Já os eventos são acontecimentos observáveis, e variável é toda propriedade (qualidade, dimensão, característica ou aspecto) de um evento, que pode variar em diversos graus e que pode ser medida (Levine e Elzey, 1976; Botomé, 1980; Cenafor, 1980; Kubo, 1993; Botomé e Kubo, 2002b). Essas medidas de variação de uma variável podem ser estabelecidas em diferentes níveis de mensuração: nominal – são nomeadas ou classificadas as categorias da variável –; ordinal – ordena os graus, valores ou categorias de uma variável –; intervalar – medida que estabelece o intervalo fixo e igual entre as categorias componente de uma variável –; e de razão – mede categorias das variáveis que possuem distâncias iguais e que possuem um ponto zero absoluto (Botomé, 1980; Botomé e Kubo, 2002b; Cozby, 2003). Ao ser capaz de distinguir esses níveis de mensuração, o futuro psicólogo passa a ter mais condições para medir as variáveis e se referir a elas com muito mais clareza e precisão, o que amplia as possibilidades de análise das variáveis constituintes das condições de saúde do trabalhador, das variáveis constituintes das situações de trabalho e das relações estabelecidas entre essas variáveis. Dessa maneira, a decisão sobre quais variáveis são pertinentes ou não em um processo de pesquisa ou de intervenção direta, é uma das aprendizagens que precisam ser desenvolvidas pelos profissionais.

O psicólogo que vai intervir, por exemplo, na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha pode eleger diferentes aspectos que constituem esses conjuntos de variáveis para serem investigadas, no entanto ele necessita ser capaz de identificar a que os termos utilizados para nomear as variáveis (aspectos) fazem referência, ele precisa “enxergar” qual fenômeno será objeto. As expressões adotadas podem se referir a sistemas amplos de variáveis, a conjuntos, subconjuntos, unidades (variáveis) e a graus das unidades (variáveis). Os fenômenos podem ser observados em vários graus de precisão, de especificidade ou de abrangência e podem variar de uma área de conhecimento para outra e de acordo com o conhecimento do profissional (Botomé e cols. 2003b). Ao “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”, o psicólogo necessita decidir o grau de abrangência mais adequado dos termos que explicitam as variáveis que interessa estudar ou intervir. Cada uma dessas variáveis pode ser apresentada com maior ou menor grau de abrangência.

Decompor o objeto de intervenção em conjuntos de variáveis, em subconjuntos, unidades e graus de variáveis, significa separar os

elementos componentes desse objeto, de maneira a explicitar as variáveis que o constituem e identificar a complexa rede de relações entre as variáveis. Com isso, é possível avaliar quais dessas variáveis ou relações têm maior probabilidade de interferir nas condições de saúde do trabalhador. A aprendizagem da subclasse “Decompor conjuntos de variáveis em subconjuntos, unidades e graus de variáveis” necessita ser garantida na formação do psicólogo, pois possibilita maior visibilidade sobre o que intervir e aumenta a precisão sobre o que fazer em relação ao objeto de intervenção, contudo, o futuro psicólogo necessita ter clareza sobre o que constitui o seu objeto de trabalho. O que orienta a intervenção do psicólogo no subcampo saúde do trabalhador? Qual é o fenômeno psicológico, objeto de pesquisa e intervenção do psicólogo, que atua no subcampo Saúde do Trabalhador?

É inegável que o comportamento é a unidade de análise da ciência Psicologia. Botomé (2001, p. 705), ao demonstrar a evolução da noção de comportamento, define-o como uma relação entre o que o organismo faz (a resposta ou a ação) e os ambientes (meios físicos e sociais) antecedente e consequente a esse fazer. Com base nessa definição, é possível entender o fenômeno psicológico como sendo um complexo sistema de relações que o indivíduo estabelece com o meio. No caso específico do subcampo Saúde do Trabalhador, a definição de comportamento demonstra que, ao atuar nesse subcampo, o psicólogo vai lidar com as diferentes relações que o trabalhador estabelece com o meio, entendido como as situações de trabalho. Nesse sentido, cabe ao psicólogo caracterizar os diferentes tipos de relações que o trabalhador estabelece com as variáveis constituintes do seu ambiente de trabalho, identificar como ocorrem essas relações e, com base nessas informações, interferir nas relações existentes de maneira que altere e controle as variáveis que interferem nas condições de saúde do trabalhador. Só assim, as complexas relações que o trabalhador estabelece com o meio podem ser compreendidas pelo psicólogo que atuará no subcampo Saúde do Trabalhador. O processo de decomposição das variáveis que constituem as condições de saúde do trabalhador e as situações de trabalho ocupa um lugar central quando se quer intervir nesse subcampo da Psicologia, pois aumenta a clareza sobre o núcleo do que intervir.

O Quadro 23 ilustra uma parte de decomposição de variáveis, em que os conceitos sobre conjuntos, subconjuntos, unidades e graus de variáveis são utilizados como recurso para identificar as variáveis constituintes das relações entre condições de saúde do trabalhador e as situações de trabalho. As condições de saúde do trabalhador podem

sofrer influência, em diferentes graus, de múltiplas variáveis como: a condição de higiene; nutrição; lazer; cultura; constituição genética; personalidade; religião; situações de trabalho e outras. A situação de trabalho é um entre tantos outros sistemas de variáveis que podem influenciar, em maior ou menor grau, nas alterações das condições de saúde do trabalhador, todavia elas são escolhidas para análise por compor o núcleo do objeto de intervenção do psicólogo no subcampo Saúde do Trabalhador.

As “situações de trabalho” são termos amplos que caracterizam um sistema de variáveis relacionadas a aspectos do meio com o qual o trabalhador se relaciona e que podem interferir nas suas condições de saúde. Essas situações de trabalho podem se referir a processo de trabalho, condições de trabalho, relações sociais estabelecidas no trabalho, ramo de atividade, modos de produção e outros. Nesses casos, os termos utilizados para se referir aos eventos que serão observados ainda são amplos e necessitam de maior precisão ao explicitar a que se quer fazer menção, por isso a necessidade de uma decomposição mais apurada.

O psicólogo, ao atuar no subcampo Saúde do Trabalhador, vai lidar com diferentes aspectos relacionados às situações de trabalho, por isso precisa conhecer para auxiliar no processo de caracterização das necessidades de intervenção. No Quadro 23, é possível identificar algumas variáveis que constituem o sistema de variáveis “situações de trabalho”. Este, por sua vez, foi decomposto nos conjuntos de variáveis “características do local de trabalho” e “indicadores”. Para cada um desses conjuntos de variáveis, foi especificado subconjuntos de variáveis, variáveis e valores de medidas de cada uma das variáveis especificadas. Essa decomposição exemplifica uma maneira de expressar um conjunto de variáveis que constituem aspectos caracterizadores das situações de trabalho.

Sistema de variáveis	Conjunto de variáveis	Subconjunto de variáveis	Variáveis	Valor das variáveis
Situações de trabalho	Características do local de trabalho	Empresas	Porte	Pequena, média, grande
			Ramo de atividade	Indústria, comércio, prestadora de serviço, setor público
	Indicadores	Satisfação no trabalho	Graus	Totalmente satisfeito, parcialmente satisfeito, insatisfeito
		Absentismo	Frequência	Tempo de ausências no trabalho
			Motivos	Variáveis internas ao

Sistema de variáveis	Conjunto de variáveis	Subconjunto de variáveis	Variáveis	Valor das variáveis
		Rotatividade		trabalho; Variáveis externas ao trabalho,
			Frequência	Quantidade de desligamentos do trabalho
		Índice de afastamento do trabalho	Tipo de desligamento	Por iniciativa do funcionário; por iniciativa da organização
			Frequência	Número de afastamento do trabalho
		Índice de acidentes de trabalho	Motivos	Doenças e acidentes
			Tipo	Típico, trajeto, doenças do trabalho
			Frequência	Número de acidentes de trabalho
			Gravidade	Número de dias perdidos

Quadro 23: Exemplo de uma decomposição de variáveis constituintes das situações de trabalho

Fonte: a autora.

A maneira como o profissional consegue perceber o objeto de intervenção, a variação em graus de precisão, de especificidade ou de abrangência das variáveis e a apropriação do conhecimento de diferentes áreas do saber contribuirão na produção da melhor maneira de expressar as variáveis que constituem parte do objeto de intervenção. Isso apresenta várias decorrências imediatas. A primeira é que possibilita ao psicólogo avaliar sobre quais variáveis, conjunto ou subconjuntos de variáveis constituirão o objeto de pesquisa ou intervenção profissional. Em segundo lugar, aumenta a visibilidade sobre qual o fenômeno será objeto de pesquisa ou intervenção profissional. Em terceiro, a definição das variáveis constituintes do objeto de intervenção, resultante do processo de decomposição, orientará na definição dos meios (instrumentos e procedimentos) para produzir o conhecimento sobre o objeto de intervenção. A quarta é o uso dos princípios do processo de pesquisar – ciência – na produção de conhecimento, o que garante que o processo de intervir se valha desses princípios e seja utilizado como “base” para apoiar a intervenção.

As subclasses de comportamentos apresentadas na Figura 2 explicitam com maior clareza os comportamentos que necessitarão ser desenvolvidos para o psicólogo ser capaz de decompor conjuntos de variáveis em subconjuntos, unidades e graus de variáveis. Essas subclasses de comportamentos assumem importância fundamental no processo de “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”,

todavia não são as únicas. Como pode ser observada na Figura 1, a subclasse de comportamentos “Caracterizar necessidades ou problemas de diferentes pessoas envolvidas diretamente na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha” é outra subclasse de comportamentos que compõem a subclasse de comportamentos “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”.

5.2 Características das subclasses de comportamentos envolvidas na subclasse “Caracterizar problemas ou necessidades de diferentes pessoas envolvidas diretamente na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”

Na Figura 3, estão apresentadas as subclasses de comportamentos profissionais do psicólogo decompostos da subclasse geral “Caracterizar problemas ou necessidades de diferentes pessoas envolvidas diretamente na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”, sendo decompostas trinta e uma subclasses de comportamentos. O quinto nível de decomposição de subclasses de comportamentos é formado por três subclasses de comportamentos que foram decompostas em outras subclasses.

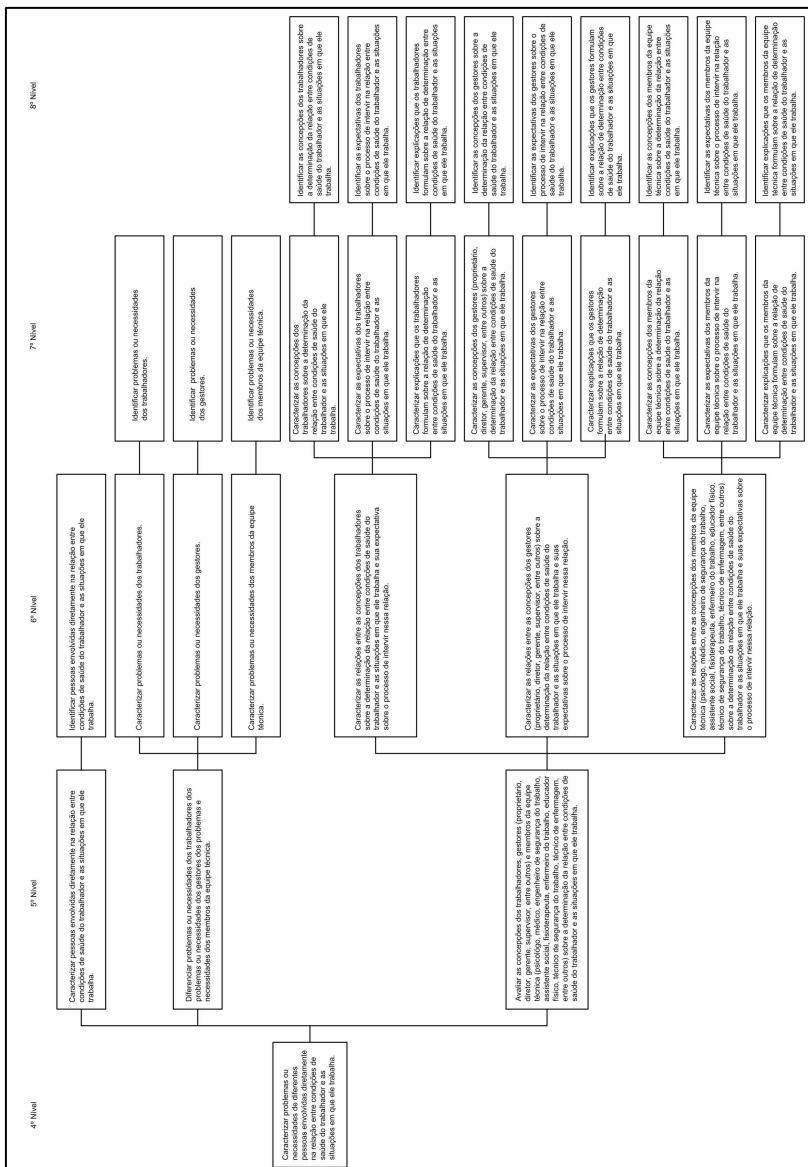


Figura 3: Diagrama de representação da decomposição das subclasses de comportamentos relacionadas à subclasse “Caracterizar problemas ou necessidades de diferentes pessoas envolvidas diretamente na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”
 Fonte: adaptado de Mattana (2004).

A primeira subclasse de comportamento situada no quinto nível de decomposição é “Caracterizar pessoas envolvidas diretamente na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”. Desta, é decomposta a subclasse de comportamento “Identificar pessoas envolvidas diretamente na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha” (6º nível).

A segunda subclasse de comportamento é formada pela subclasse “Diferenciar problemas ou necessidades dos trabalhadores dos problemas ou necessidades dos gestores dos problemas e necessidades dos membros da equipe técnica”. Da decomposição dessa subclasse de comportamento, podem ser observadas seis subclasses de comportamentos, situadas em um sexto e em um sétimo nível de decomposição de comportamentos, respectivamente. Essas subclasses são denominadas “Caracterizar problemas ou necessidades dos trabalhadores”, “Caracterizar problemas ou necessidades dos gestores” e “Caracterizar problemas ou necessidades dos membros da equipe técnica” (6º nível). Em um sétimo nível de decomposição, encontram-se as subclasses de comportamento “Identificar problemas ou necessidades dos trabalhadores”, “Identificar problemas ou necessidades dos gestores” e “Identificar problemas ou necessidades dos membros da equipe técnica”.

A terceira subclasse de comportamentos decomposta da subclasse “Caracterizar necessidades ou problemas de diferentes pessoas envolvidas diretamente na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha” (4º nível) é denominada de “Avaliar as concepções dos trabalhadores, gestores (proprietário, diretor, gerente, supervisor, entre outros) e membros da equipe técnica (psicólogo, médico, engenheiro de segurança do trabalho, assistente social, fisioterapeuta, enfermeiro do trabalho, educador físico, técnico de segurança do trabalho, técnico de enfermagem, entre outros) sobre a determinação da relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”, localizada em um quinto nível de decomposição. Por meio da decomposição dessa subclasse, surgem outras subclasses mais específicas. Em um sexto nível de decomposição de comportamentos estão situadas as subclasses denominadas “Caracterizar as relações entre as concepções dos trabalhadores sobre a determinação da relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha e sua expectativa sobre o processo de intervir nessa relação”, “Caracterizar as relações entre as concepções dos gestores (proprietário, diretor, gerente, supervisor, entre outros) sobre a determinação da relação entre condições de saúde do trabalhador

e as situações em que ele trabalha e suas expectativas sobre o processo de intervir nessa relação” e “Caracterizar as relações entre as concepções dos membros da equipe técnica (psicólogo, médico, engenheiro de segurança do trabalho, assistente social, fisioterapeuta, enfermeiro do trabalho, educador físico, técnico de segurança do trabalho, técnico de enfermagem, entre outros) sobre a determinação da relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha e suas expectativas sobre o processo de intervir nessa relação”.

A subclasse de comportamento “Caracterizar as relações entre as concepções dos trabalhadores sobre a determinação da relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha e sua expectativa sobre o processo de intervir nessa relação” (6º nível) abrange as subclasses “Caracterizar as concepções dos trabalhadores sobre a determinação da relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”, “Caracterizar as expectativas do trabalhador sobre o processo de intervir na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha” e “Caracterizar explicações que os trabalhadores formulam sobre a relação de determinação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha” (7º nível). Cada uma dessas subclasses é decomposta nas subclasses de comportamento “Identificar as concepções dos trabalhadores sobre a determinação da relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”, “Identificar as expectativas dos trabalhadores sobre o processo de intervir na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha” e “Identificar explicações que os trabalhadores formulam sobre a relação de determinação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha” (8º nível).

A subclasse de comportamento “Caracterizar as relações entre as concepções dos gestores (proprietário, diretor, gerente, supervisor, entre outros) sobre a determinação da relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha e suas expectativas sobre o processo de intervir nessa relação” (6º nível) abrange as subclasses: “Caracterizar as concepções dos gestores (proprietário, diretor, gerente, supervisor, entre outros) sobre a determinação da relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”, “Caracterizar as expectativas dos gestores sobre o processo de intervir na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha” e “Caracterizar explicações que os gestores formulam sobre a relação de determinação entre condições de saúde do trabalhador

e as situações em que ele trabalha” (7º nível). Essas subclasses abrangem as subclasses de comportamento “Identificar as concepções dos gestores sobre a determinação da relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”, “Identificar as expectativas dos gestores sobre o processo de intervir na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha” e “Identificar explicações que os gestores formulam sobre a relação de determinação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha” que aparecem no oitavo nível de decomposição.

A subclasse “Caracterizar as relações entre as concepções dos membros da equipe técnica (psicólogo, médico, engenheiro de segurança do trabalho, assistente social, fisioterapeuta, enfermeiro do trabalho, educador físico, técnico de segurança do trabalho, técnico de enfermagem, entre outros) sobre a determinação da relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha e suas expectativas sobre o processo de intervir nessa relação” (6º nível) abrange as subclasses “Caracterizar as concepções dos membros da equipe técnica sobre a determinação da relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”, “Caracterizar as expectativas dos membros da equipe técnica sobre o processo de intervir na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha” e “Caracterizar explicações que os membros da equipe técnica formulam sobre a relação de determinação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha” (7º nível) e “Identificar as concepções dos membros da equipe técnica sobre a determinação da relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”, “Identificar as expectativas dos membros da equipe técnica sobre o processo de intervir na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha” e “Identificar explicações que os membros da equipe técnica formulam sobre a relação de determinação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha” (8º nível).

5.2.1 Aprendizagens necessárias para capacitar psicólogos a apresentar a subclasse de comportamento “Caracterizar problemas ou necessidades de diferentes pessoas envolvidas diretamente na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”

Qual é a relação entre universidade e sociedade? Qual é a função de um profissional de nível superior na sociedade? O que deve decorrer da relação estabelecida entre esse profissional e aquele que utiliza ou necessita do seu serviço? De acordo com o relatório da Conferência Mundial sobre Ensino Superior (1998), a universidade possui como uma de suas funções indissociáveis identificar e tratar os problemas que afetam o bem-estar das comunidades, das nações e da sociedade global. É necessário que a produção do conhecimento tenha relação com os problemas locais a fim de promover a ciência e a interdisciplinaridade a serviço da sociedade, de maneira que tanto responda como se antecipe às necessidades sociais (Conferência Mundial sobre Ensino Superior, 2009). Portanto, as organizações de ensino superior, assim como os cursos de graduação que as constitui, não só precisam se orientar pelas necessidades ou problemas sociais, como também necessitam capacitar seus futuros profissionais a se orientarem, tomando por base para suas intervenções a realidade social em que estão inseridos. Para Botomé e Kubo (2002c, p. 93), os cursos de graduação têm a responsabilidade de capacitar pessoas para transformar o conhecimento científico em condutas profissionais e pessoais na sociedade, relativas aos problemas e às necessidades dessa sociedade ou de parte dela. Para a efetivação dessa responsabilidade, Botomé (1980), Botomé e Kubo (2002c) propõem que o ponto de partida do professor ao planejar o ensino seja as situações com que o aprendiz necessitará lidar depois de formado. Essa condição inicial contribuirá para a capacitação de profissionais para atuarem sob controle das necessidades ou problemas sociais da população.

Esse tipo de atuação profissional que prepara o aluno a investigar as necessidades da população, e com base nessas descobertas criar alternativas de trabalho, parece que não é o que tem caracterizado a formação de psicólogos para atuar com o objeto de intervenção do subcampo Saúde do Trabalhador, pelo menos de acordo com a natureza das informações que compõem os objetivos de ensino de professores de cursos de Psicologia. Dos 78 (32%) objetivos de ensino agrupados por apresentarem características relacionadas à subclasse de comportamento “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de

saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”, somente 7 (9%) apresentaram expressões que se referiam a “necessidades sociais” ou “problemas sociais”. Esse dado possibilita perguntar: Se a formação de psicólogos para atuar no subcampo Saúde do Trabalhador não contempla, ou contemplam de maneira insuficiente, aprendizagens que preparam os alunos – futuros profissionais – a ficarem sob controle das necessidades ou problemas sociais da população, os profissionais partem do quê, para projetar o que fazer? Que tipo de resultado está sendo produzido como decorrência das intervenções? Essas intervenções estão atendendo a quem? Será que somente ou grande parte das intervenções estão voltadas aos trabalhadores que sofrem alterações nas suas condições de saúde?

A subclasse de comportamento mais geral “Caracterizar necessidades ou problemas de diferentes pessoas envolvidas diretamente na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha” apresentada na Figura 3 indica uma relação que o futuro profissional necessita estabelecer com o meio. Essa relação se refere à importância de descobrir os sujeitos que serão alvo do processo de intervir sobre a relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha, suas necessidades ou problemas e suas concepções sobre a determinação da relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha. Não se trata de qualquer pessoa, mas de quem está envolvido diretamente na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações de trabalho e que tem possibilidade de informar sobre as variáveis e suas relações de determinação nas condições de saúde do trabalhador. Nesse caso, os trabalhadores representam um tipo de pessoa, por apresentarem alterações nas suas condições de saúde em decorrência da determinação das variáveis que compõem as situações de trabalho, mas principalmente pelo “conhecimento a respeito do seu trabalho.” (Laurell e Noriega, 1989, p. 121).

Mas, será que os trabalhadores são as únicas pessoas envolvidos na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha? Por meio da análise das variáveis constituintes do objeto de intervenção, é possível afirmar que, além dos trabalhadores, no mínimo os gestores – presidente, proprietário, diretor, gerente, supervisor/encarregado, técnico – e membros da equipe técnica – psicólogo, médico, engenheiro de segurança do trabalho, assistente social, fisioterapeuta, enfermeiro do trabalho, pedagogo, sociólogo, educador físico, técnico de segurança do trabalho, técnico de enfermagem e outros – poderão tanto informar sobre as variáveis e suas

relações de determinação nas condições de saúde do trabalhador como também podem ser alvo da intervenção do psicólogo. Considerar os trabalhadores como as únicas pessoas a ser alvo da intervenção do psicólogo no subcampo Saúde do Trabalhador pode significar uma concepção dos psicólogos ou de outros membros da organização de que os “trabalhadores doentes” são o problema e, portanto, precisam ser “tratados”. Nesse sentido, pode haver um negligenciamento do conhecimento sobre a determinação das múltiplas variáveis no processo de alteração das condições de saúde do trabalhador e uma restrição do trabalho do psicólogo a “atenuar sofrimento”, “compensar perdas”, “reabilitar condutas” e “recuperar danos comportamentais”. Atuações profissionais desse tipo podem significar: desconhecimento do objeto de intervenção da Psicologia no subcampo Saúde do Trabalhador; percepções de uma intervenção baseada em um modelo médico de atendimento em que a atenção é volta para o indivíduo – trabalhador que apresenta algum problema ou doença – e pouca clareza sobre quem pode sofrer intervenções e quem pode solicitar as intervenções. Estabelecer a diferença entre paciente – quem sofre intervenção – e cliente – quem solicita e paga a intervenção –, já indicada por Holland (1973, 1983), é importante para o desenvolvimento de um adequado trabalho profissional do psicólogo em qualquer campo de atuação.

O fato de os trabalhadores apresentarem alterações nas suas condições de saúde (doenças) não os torna únicas pessoas a ser alvo da intervenção do psicólogo. “Caracterizar pessoas envolvidas diretamente na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha” requer considerar diferentes tipos de usuários dos serviços de Psicologia no subcampo Saúde do Trabalhador, pois as necessidades ou problemas desses possíveis usuários são distintas e podem ser objeto de intervenção do psicólogo. Dependendo das características do ambiente – ramo de atividade, porte da empresa, natureza do trabalho, estrutura hierárquica e outras –, as pessoas envolvidas diretamente na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha, as necessidades ou problemas dessas pessoas e as concepções que estas têm a respeito da determinação da relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha irão variar.

Os problemas ou necessidades sociais relacionados ao objeto de intervenção da Psicologia no subcampo Saúde do trabalhador não surgem como uma obra do acaso. Eles surgem de um processo de interação entre o indivíduo e as variáveis do meio. Trabalhar com base nessa concepção significa que, para interferir nas variáveis ou nas

interações estabelecidas entre as variáveis, é necessário que o futuro profissional aprenda a diferenciar problemas ou necessidades dos trabalhadores dos problemas ou necessidades dos gestores dos problemas ou necessidades dos membros da equipe técnica. Botomé (1981), ao examinar as solicitações e queixas dos dirigentes, funcionários ou clientes em uma instituição de saúde, indica que não necessariamente as demandas apresentadas por essas pessoas correspondam aos problemas que o psicólogo necessita resolver. Ao distinguir entre as necessidades ou problemas dos diferentes usuários dos serviços de Psicologia, o futuro profissional pode identificar o que exatamente corresponde aos problemas que precisam ou devem ser resolvidos e para o qual sua intervenção precisa produzir uma solução.

Há, ainda na natureza das necessidades e dos problemas dos diferentes usuários do serviço do psicólogo no subcampo Saúde do Trabalhador, concepções sobre a determinação da relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha que necessitam ser avaliadas. Essa apreciação, além de revelar as próprias concepções dos trabalhadores, gestores e membros da equipe técnica sobre a determinação da relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha, pode revelar a expectativa de cada uma dessas pessoas sobre o processo de intervir nessa relação. A produção desse conhecimento pode possibilitar um trabalho de educação que corrija falsas concepções ou concepções inadequadas que trabalhadores, gestores e membros da equipe técnica possam apresentar e até superar expectativas precárias, limitadas e confusas em relação ao processo de intervir na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha.

Tosi (2005), ao pesquisar sobre expectativas de responsáveis por setores de recursos humanos em relação à atuação dos psicólogos em organizações, identificou expectativas relacionadas a um modelo de atuação com características clínica (trabalho curativo ou corretivo, em um âmbito individual) e eminentemente técnica, na qual a intervenção ocorre por meio de instrumentos e procedimentos conhecidos e simplistas. O profissional que atuar sob essa perspectiva no subcampo Saúde do Trabalhador corre o risco de: aumentar a probabilidade de restringir as possibilidades de trabalho nesse subcampo; desenvolver atividades “pró-forma”, apenas para cumprir exigências burocráticas ou legais; reforçar a “culpabilização” do trabalhador pela sua condição de saúde; isentar, em algum grau, a influência das características das situações de trabalho sobre a determinação nas alterações das condições de saúde dos trabalhadores, o que significa isentar a própria organização

de trabalho de sua responsabilidade no processo de alteração das condições de saúde do trabalhador e responsabilidade na promoção e prevenção de melhores condições de saúde.

Produzir informações sobre os problemas ou necessidades de diferentes pessoas envolvidas diretamente na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha é uma condição necessária para viabilizar decisões a respeito do que é importante intervir e aumentar a visibilidade do que é necessário conseguir com a intervenção.

Todavia, não são os únicos aspectos a ser considerados no processo de caracterização das necessidades de intervenção sobre a relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha. Conhecer as variáveis componentes da condição de saúde do trabalhador também é necessária para a clarificação das necessidades de intervenção.

5.3 Características das subclasses de comportamentos envolvidas na subclasse “Caracterizar variáveis componentes da condição de saúde do trabalhador”

Na Figura 4, podem ser vistas as subclasses de comportamentos que constituem a subclasse geral de comportamentos “Caracterizar variáveis componentes da condição de saúde do trabalhador” (4º nível). Essa subclasse é composta pelas subclasses de comportamentos menos abrangentes: “Identificar variáveis componentes da condição de saúde do trabalhador”; “Distinguir os diferentes graus que compõem as condições de saúde dos trabalhadores”; “Medir os graus que compõem as condições de saúde do trabalhador” (5º nível). Por sua vez, essas subclasses são decompostas em subclasses menos abrangentes.

A subclasse de comportamento “Distinguir os diferentes graus que compõem as condições de saúde dos trabalhadores” (5º nível) abrange as subclasses: “Caracterizar níveis de mensuração (nominal, ordinal, intervalar ou de razão) das variáveis componentes da condição de saúde do trabalhador”; “Caracterizar valores de variáveis componentes da condição de saúde do trabalhador”; “Caracterizar os diferentes graus que compõem as condições de saúde dos trabalhadores” (6º nível); respectivamente, são decompostas dessas subclasses de comportamento outras subclasses mais específicas: “Identificar níveis de mensuração (nominal, ordinal, intervalar ou de razão) das variáveis componentes da condição de saúde do trabalhador”; Identificar valores de variáveis componentes da condição de saúde do trabalhador”;

“Identificar os diferentes graus que compõem as condições de saúde dos trabalhadores” (7º nível).

A subclasse de comportamento denominada “Medir os graus que compõem as condições de saúde do trabalhador” (5º nível) é decomposta em quatro subclasses de comportamentos mais específicos: “Construir procedimentos de mensuração dos graus que compõem as condições de saúde do trabalhador”; “Construir instrumentos de mensuração dos graus que compõem as condições de saúde do trabalhador” (6º nível); “Caracterizar procedimentos de mensuração dos graus que compõem as condições de saúde do trabalhador”; “Caracterizar instrumentos de mensuração dos graus que compõem as condições de saúde do trabalhador” (7º nível).

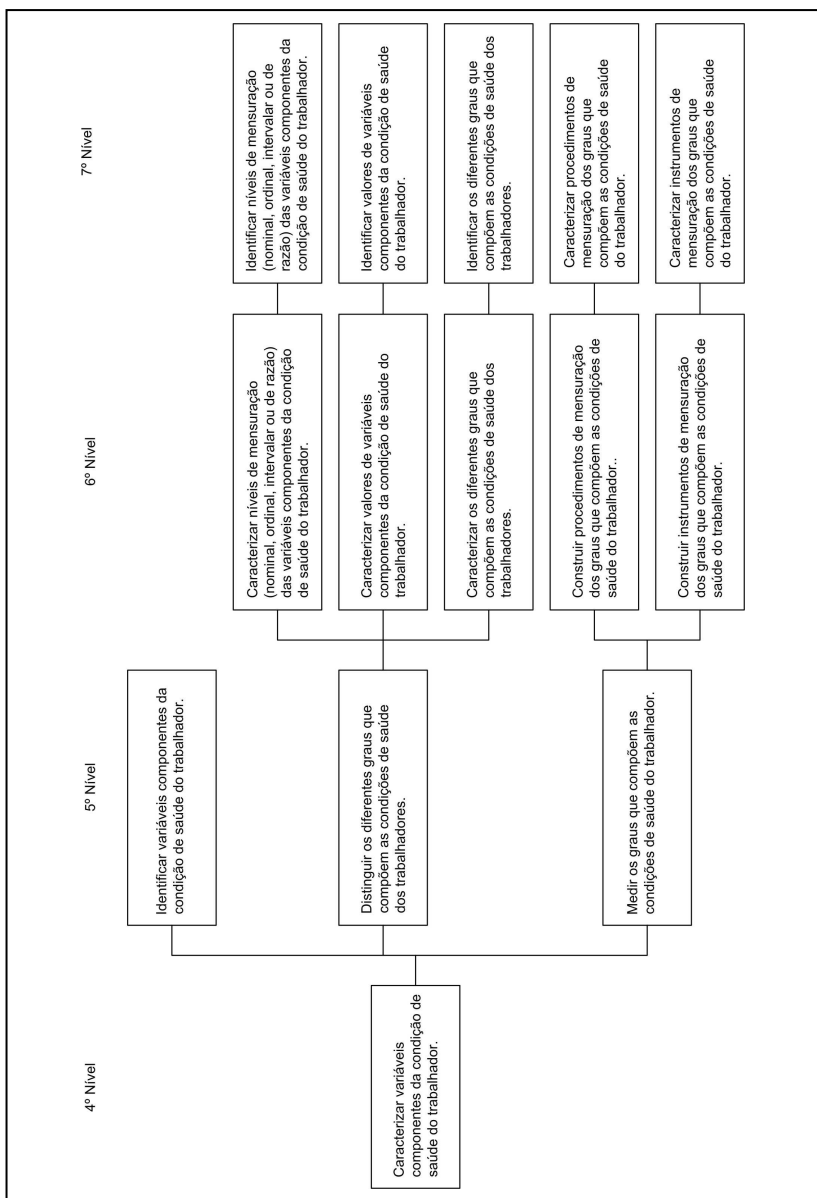


Figura 4: Diagrama de representação da decomposição das subclasses de comportamentos relacionadas à subclasse "Caracterizar variáveis componentes da condição de saúde do trabalhador"

Fonte: a autora.

5.3.1 Aprendizagens necessárias para capacitar psicólogos a apresentar a subclasse de comportamento “Caracterizar variáveis componentes da condição de saúde do trabalhador”

Quais subclasses de comportamentos ou comportamentos relacionados à situação “condições de saúde do trabalhador” são necessárias para o psicólogo ser capaz de “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”? Qual é a relevância dessas subclasses de comportamentos para a atuação do psicólogo no subcampo Saúde do Trabalhador? É suficiente caracterizar as condições de saúde dos trabalhadores por meio das patologias decorrentes da relação com o trabalho? Pensando no objeto de estudo da Psicologia no subcampo Saúde do Trabalhador, o que interessa não é descobrir quais ou como as doenças se manifestam nos trabalhadores, mas sim investigar a relação de determinação que se estabelece entre as variáveis constituintes das condições de saúde do trabalhador e as situações de trabalho; as doenças são produtos da relação entre as variáveis.

Ao “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”, os futuros psicólogos irão se defrontar com inúmeras situações relacionadas às condições de saúde do trabalhador como, por exemplo: existência de diferentes variáveis componentes da condição de saúde do trabalhador; diferentes níveis de mensuração de variáveis componentes da condição de saúde do trabalhador; diferentes valores de variáveis componentes da condição de saúde do trabalhador; diferentes graus constituintes da condição de saúde do trabalhador. Tomando-se por base essas situações, é possível derivar subclasses de comportamentos necessárias para o psicólogo lidar adequadamente com cada uma dessas situações. Na Figura 4, estão algumas dessas subclasses de comportamentos a ser apresentadas por futuros psicólogos ao “Caracterizar variáveis componentes da condição de saúde do trabalhador”. De acordo com o nível de especificidade ou abrangência determinado pelo profissional, essas subclasses ainda podem ser decompostas em outras subclasses.

A decomposição das subclasses de comportamentos relacionadas à subclasse “Caracterizar variáveis componentes da condição de saúde do trabalhador” apresentadas na Figura 5 está organizada de maneira que as subclasses de comportamentos mais complexas abrangem as subclasses de menor complexidade e também de acordo com uma sequência de aprendizagem, em que algumas subclasses de

comportamentos são pré-requisitos para a aprendizagem de outras subclasses. Por exemplo, para “caracterizar variáveis componentes da condição de saúde do trabalhador”, o futuro profissional precisa antes ser capaz de “Identificar variáveis componentes da condição de saúde do trabalhador”, “Distinguir os diferentes graus que compõem as condições de saúde dos trabalhadores” e “Medir os graus que compõem as condições de saúde do trabalhador”.

As condições de saúde de um organismo é um fenômeno complexo, que apresenta diferentes graus, os quais podem variar de acordo com as variáveis que as determinam (Chaves, 1980; Botomé e Santos, 1984; Stédile, 1996; Rebelatto e Botomé, 1999). A identificação das variáveis constituintes da condição de saúde do trabalhador e dos respectivos níveis de mensuração, valores de cada variável e graus que compõem as condições de saúde dos trabalhadores resultante do processo de decomposição orientarão a definir os meios (procedimentos e instrumentos) para produzir o conhecimento sobre o objeto de intervenção do psicólogo no subcampo Saúde do Trabalhador, o que demandará a explicitação do processo de operacionalização do como vai ser observada cada uma das variáveis identificadas.

No Quadro 24, é possível observar um exemplo de decomposição de variáveis constituintes das condições de saúde do trabalhador em que são explicitados alguns graus ou valores de variáveis que podem traduzir as condições de saúde do trabalhador em um determinado momento. Ao “Caracterizar variáveis componentes da condição de saúde do trabalhador” por meio da apresentação das treze subclasses de comportamentos explicitadas na Figura 4, o futuro psicólogo criará informações não só relevantes para projetar o que fazer em relação a cada valor das variáveis que compõem as condições de saúde do trabalhador, mas também informações que auxiliarão no aumento das possibilidades de atuação profissional, o que exigirá intervenções com diferentes objetivos – amenizar, reabilitar, prevenir, promover e não só reabilitar, amenizar ou compensar danos.

O processo de investigação das variáveis que constituem as condições de saúde do trabalhador é fundamental para uma análise mais precisa do futuro psicólogo sobre o objeto de intervenção. Ao descobrir os múltiplos graus, que ao longo de um contínuo as “condições de saúde dos trabalhadores” podem variar, há um aumento da visibilidade sobre os próprios graus (ou níveis) de condições de saúde em que se encontra o trabalhador, com isso o psicólogo pode projetar intervenções de acordo com cada valor em que se encontram as condições de saúde. Essa descoberta cria condição para uma atuação do psicólogo que vai

além de assistência aos trabalhadores no sentido de atenuar sofrimento, curar, compensar danos ou reabilitar, ela amplia as possibilidades de atuação profissional principalmente com o objetivo de prevenir a ocorrência de problemas.

Sistemas de variáveis	Conjunto de variáveis	Subconjunto de variáveis	Variáveis	Valor das variáveis
Condições de saúde do trabalhador	Sono		Tipo de sono	Agitado, tranquilo e insônia.
			Quantidade de horas dormidas	Nº de horas diárias dormidas.
		Situações que interferem no sono	Tipos de situações	Relacionadas ao trabalho, relacionadas à família, relacionadas aos amigos, relacionadas à situação econômica...
			Frequência	Sempre, às vezes, raramente, nunca.
	Sentimentos		Tipos	Ansiedade; tristeza; angústia; Prazer; satisfação; vergonha; ressentimento; admiração; orgulho; culpa; agressividade; inferioridade; alegria; raiva; inutilidade;
			Frequência	Sempre; às vezes; Raramente; Nunca
		Situações que levam ao surgimento dos sentimentos	Tipos de situações	Relacionadas ao trabalho, relacionadas à família, relacionadas aos amigos relacionadas à situação econômica...
			Frequência	Sempre, às vezes, raramente, nunca.
	Pressão arterial		Tipos	Normal, normal limítrofe, hipertensão leve, hipertensão moderada, hipertensão grave, hipertensão sistólica ou máxima.

Quadro 24: Exemplo de uma decomposição de variáveis constituintes das condições de saúde do trabalhador

Fonte: adaptado de Kienen (2004).

Em que consiste ou necessitaria consistir a atuação do psicólogo ao lidar com as condições de saúde do trabalhador? Por meio dos dados

sobre as condições de saúde do trabalhador, é possível atuar em âmbitos de atuação que vão além da assistência a pessoas com algum tipo de doença, o que caracteriza “atuar antes que os problemas aconteçam e de uma maneira para que não venham a ocorrer” (Stédile, 1996; Rebelatto e Botomé, 1999, citados por Botomé, 2001). Botomé (1988), Stédile (1996), Kubo e Botomé (2001b) e Botomé e cols. (2003a) indicam sete âmbitos de atuação que qualquer profissional pode atuar: prevenir, promover (ou aperfeiçoar), reabilitar, atenuar sofrimento, compensar danos, corrigir ou solucionar problemas existentes e manter comportamentos e condições adequadas existentes. Intervir no fenômeno que constitui o objeto de trabalho do psicólogo no subcampo Saúde do Trabalhador, de acordo com esses âmbitos de atuação, significa a necessidade de uma capacitação que não se caracterize por um modelo médico de serviço no qual é focalizado o indivíduo e negligenciado as demais variáveis que podem explicar um fenômeno (Zanelli, 1994).

O desenvolvimento das subclasses de comportamentos apresentadas na Figura 4 possibilita capacitar o futuro profissional a lidar com diferentes variáveis relacionadas às condições de saúde dos trabalhadores e ampliar tanto o campo de trabalho como as possibilidades de atuação para o exercício profissional. Nesse sentido, a preparação do futuro psicólogo, durante a formação, para explicitar, quantificar e analisar as variáveis presentes nas condições de saúde do trabalhador possibilita ao profissional intervir em todos os âmbitos de atuação profissional e auxilia na explicitação do objeto de intervenção do subcampo Saúde do Trabalhador.

5.4 Características das subclasses de comportamentos envolvidas na subclasse “Caracterizar as situações de trabalho em que o trabalhador realiza sua atividade profissional”

Na Figura 5, é apresentado um conjunto de trinta e oito subclasses de comportamento envolvidas na subclasse mais geral “Caracterizar variáveis componentes das situações de trabalho em que o trabalhador realiza sua atividade profissional” (4º nível). Essa subclasse é decomposta em outras duas subclasses denominadas “Identificar variáveis relacionadas aos componentes das situações de trabalho em que o trabalhador realiza sua atividade” e “Distinguir entre variáveis relacionadas ao processo de trabalho e variáveis relacionadas às condições de trabalho que interferem nas condições de saúde do trabalhador” (5º nível).

Do processo de decomposição da subclasse “Distinguir entre variáveis relacionadas ao processo de trabalho e variáveis relacionadas às condições de trabalho que interferem nas condições de saúde do trabalhador” (5º nível) surgem vinte duas subclasses de comportamentos situados em um sexto nível de decomposição: “Caracterizar sistemas de variáveis relacionadas ao processo de trabalho que interferem nas condições de saúde do trabalhador”; “Caracterizar conjuntos de variáveis relacionadas ao processo de trabalho que interferem nas condições de saúde do trabalhador”; “Caracterizar variáveis relacionadas ao processo de trabalho que interferem nas condições de saúde do trabalhador”; “Caracterizar níveis de mensuração de variáveis relacionadas ao processo de trabalho que interferem nas condições de saúde do trabalhador”; “Caracterizar valores de variáveis relacionadas ao processo de trabalho que interferem nas condições de saúde do trabalhador”; “Elaborar procedimentos de observação das variáveis constituintes do processo de trabalho”; “Elaborar instrumentos (protocolo de observação, questionário, roteiro de entrevista, entre outros) para a coleta de informações sobre as variáveis constituintes do processo de trabalho”; “Coletar dados sobre as variáveis constituintes do processo de trabalho”; “Registrar dados sobre as variáveis constituintes do processo de trabalho”; “Organizar dados coletados sobre as variáveis constituintes do processo de trabalho”; “Tratar dados coletados sobre as variáveis constituintes do processo de trabalho”; “Caracterizar sistemas de variáveis relacionadas às condições de trabalho que interferem nas condições de saúde do trabalhador”; “Caracterizar conjuntos de variáveis relacionadas às condições de trabalho que interferem nas condições de saúde do trabalhador”; “Caracterizar variáveis relacionadas às condições de trabalho que interferem nas condições de saúde do trabalhador”; “Caracterizar níveis de mensuração de variáveis relacionadas às condições de trabalho que interferem nas condições de saúde do trabalhador”; “Caracterizar valores de variáveis relacionadas às condições de trabalho que interferem nas condições de saúde do trabalhador”; “Elaborar procedimentos de observação das variáveis constituintes das condições de trabalho”; “Elaborar instrumentos (protocolo de observação, questionário, roteiro de entrevista, entre outros) para a coleta de informações sobre as variáveis constituintes das condições de trabalho”; “Coletar dados sobre as variáveis constituintes das condições de trabalho”; “Registrar dados sobre as variáveis constituintes das condições de trabalho”; “Organizar dados coletados sobre as variáveis constituintes das condições de trabalho”; “Tratar dados coletados sobre as variáveis constituintes das condições de trabalho”.

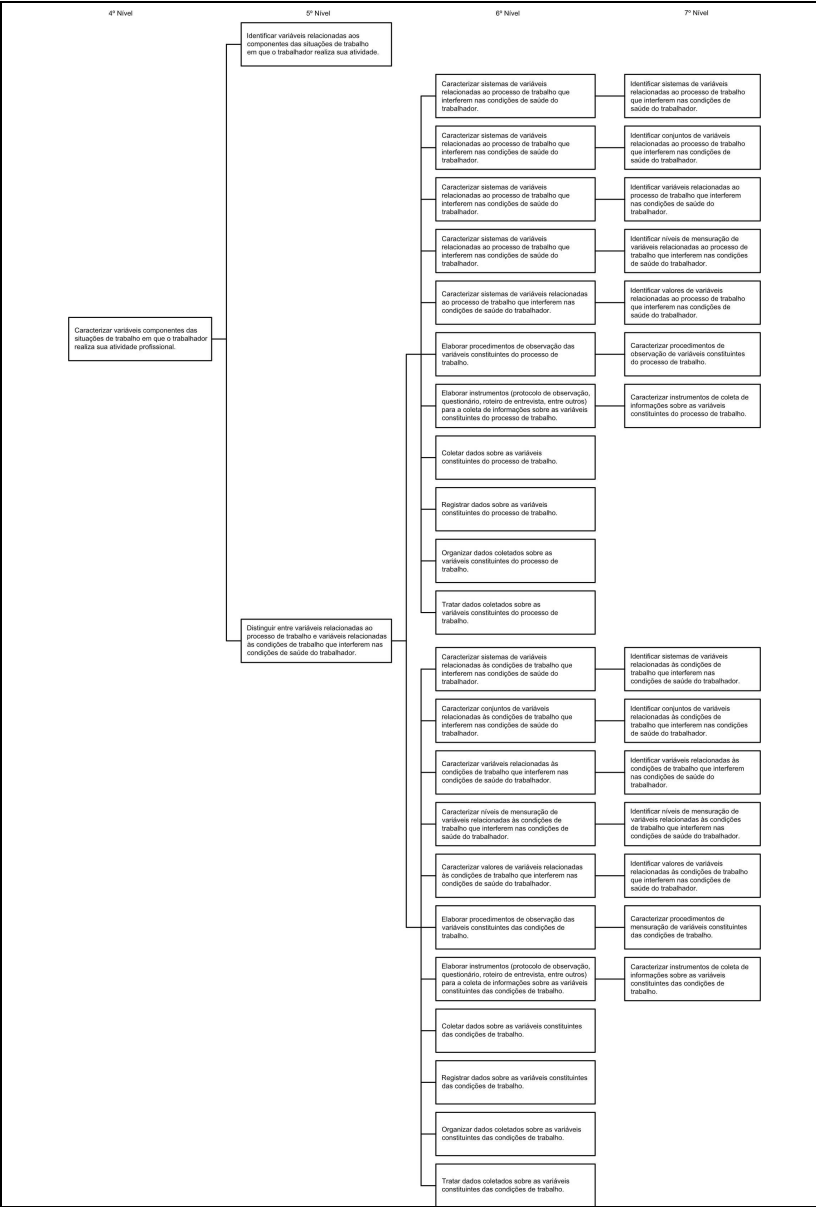


Figura 5: Diagrama de representação da decomposição das subclasses de comportamentos relacionadas à subclasse “Caracterizar as situações de trabalho em que o trabalhador realiza sua atividade profissional”
Fonte: a autora.

Como é possível observar na Figura 5, algumas dessas subclasses (6º nível) são decompostas e, desse processo, surgem subclasses de comportamento situadas em um sétimo nível de decomposição: “Identificar sistemas de variáveis relacionadas ao processo de trabalho que interferem nas condições de saúde do trabalhador”; “Identificar conjuntos de variáveis relacionadas ao processo de trabalho que interferem nas condições de saúde do trabalhador”; “Identificar variáveis relacionadas ao processo de trabalho que interferem nas condições de saúde do trabalhador”; “Identificar níveis de mensuração de variáveis relacionadas ao processo de trabalho que interferem nas condições de saúde do trabalhador”; “Identificar valores de variáveis relacionadas ao processo de trabalho que interferem nas condições de saúde do trabalhador”; “Caracterizar procedimentos de observação de variáveis constituintes do processo de trabalho”; “Caracterizar instrumentos (protocolo de observação, questionário, roteiro de entrevista, entre outros) para a coleta de informações sobre as variáveis constituintes do processo de trabalho”; “Identificar sistemas de variáveis relacionadas às condições de trabalho que interferem nas condições de saúde do trabalhador”; “Identificar conjuntos de variáveis relacionadas às condições de trabalho que interferem nas condições de saúde do trabalhador”; “Identificar variáveis relacionadas às condições de trabalho que interferem nas condições de saúde do trabalhador”; “Identificar níveis de mensuração de variáveis relacionadas às condições de trabalho que interferem nas condições de saúde do trabalhador”; “Identificar valores de variáveis relacionadas às condições de trabalho que interferem nas condições de saúde do trabalhador”; “Caracterizar instrumentos de mensuração de variáveis constituintes das condições de trabalho”; “Caracterizar instrumentos de coleta de informações sobre as variáveis constituintes das condições de trabalho.

5.4.1 Aprendizagens necessárias para capacitar psicólogos a apresentar a subclasse de comportamento “Caracterizar variáveis componentes das situações de trabalho em que o trabalhador realiza sua atividade profissional”

No subcampo Saúde do Trabalhador, há consenso de que as situações de trabalho constituem um grande e complexo conjunto de variáveis que exercem influência sobre as condições de saúde do trabalhador. Essas variáveis, quando bem caracterizadas, possibilitam a descoberta não só das variáveis que estão exercendo influência nas condições de saúde em um determinado momento e em relação a uma

realidade específica de trabalho, mas também possibilitam identificar o seu grau de influência, os tipos de relações estabelecidas entre si e relações estabelecidas com as variáveis constituintes das condições de saúde do trabalhador. A quantificação das variáveis relacionadas às situações de trabalho é, sem dúvida, uma tarefa complexa, todavia necessária para que seja possível “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”. Partir da caracterização de cada variável e dos seus graus de variação possibilita projetar intervenções adequadas às necessidades ou aos problemas que as relações entre as variáveis produzem, e não só atender às demandas ou queixas daqueles que solicitam ou sofrem a intervenção profissional. Nesse sentido, os profissionais que atuarem no subcampo Saúde do Trabalhador necessitam estar capacitados a lidar adequadamente com o processo de decomposição das variáveis constituintes das situações de trabalho, com a construção de procedimentos e instrumentos para mensurar essas variáveis e com o próprio processo de mensuração dessas variáveis.

Lidar com o processo comportamental denominado “Caracterizar variáveis componentes das situações de trabalho em que o trabalhador realiza sua atividade profissional” envolve em descobrir o que observar e como observar. Dessa maneira, é necessário caracterizar e identificar os sistemas, conjuntos, subconjuntos, níveis de mensuração das variáveis e os valores de cada uma das variáveis eleitas pelo profissional (pesquisador) que constituem determinada situação de trabalho, distinguir entre variáveis relacionadas ao processo de trabalho e às condições de trabalho que interferem nas condições de saúde do trabalhador e elaborar procedimentos e instrumentos de observação dessas variáveis. Partir do entendimento da relação de multideterminação e multivariação dos fenômenos na natureza possibilita identificar múltiplas variáveis relacionadas às situações de trabalho e características das relações estabelecidas entre elas que podem interferir na alteração das condições de saúde dos trabalhadores.

O Quadro 25 ilustra um exemplo de decomposição das variáveis que constituem o sistema “situações de trabalho”. É possível observar que, para cada conjunto de variáveis “processos de trabalho” e “condições de trabalho”, foram especificados subconjuntos de variáveis, variáveis e valores de medidas de cada uma das variáveis especificadas. Essa decomposição exemplifica como expressar um conjunto de variáveis que fazem parte do objeto de intervenção da Psicologia no subcampo Saúde do trabalhador e auxilia a definir o que e como observar.

Sistemas de variáveis	Conjunto de variáveis	Subconjunto de variáveis	Variáveis	Valor das variáveis
Situações de trabalho	Processos de trabalho	Conteúdo da tarefa	Grau de complexidade	Simple / complexa
			Variação	Monótono / variado
		Pausas	Duração	Curtíssimas/ curtas / longas
			Frequência	Intervalo de tempo que são realizadas
		Posto de trabalho	Tipo	Fixo / flexível
			Altura	Adequada para a realização da atividade / Inadequada para a realização da atividade
		Jornada de trabalho	Quantidade	Nº de jornadas
			Frequência	Sempre/ geralmente/ às vezes/ raramente / nunca
			Local	No próprio local de trabalho / Em outro local
		Esforço	Grau	Elevado/ médio / baixo
		Ritmo	Frequência	Constante / variado
		Horas extras	Quantidade de horas extras	Nº de horas extras
			Frequência	Sempre/ geralmente/ raramente / nunca
		Autonomia sobre o trabalho	Frequência	Sempre/ geralmente/ raramente / nunca
		Responsabilidade envolvida na função	Frequência	Sempre/ geralmente/ raramente / nunca
		Reconhecimento	Frequência	Sempre/ geralmente/ raramente / nunca
		Competição	Frequência	Sempre/ geralmente/ raramente / nunca
		Produtividade	Graus de exigência	Alta, média e baixa
			Frequência	Sempre / geralmente / raramente / nunca
		cúmulo de funções	Frequência	Sempre / geralmente / raramente / nunca
			Graus	Leve, moderado e pesado
		Repetitividade	Frequência	Sempre / geralmente / raramente / nunca
			Graus	Leve, moderado e pesado
		Remuneração	Graus de	Totalmente adequado;

Sistemas de variáveis	Conjunto de variáveis	Subconjunto de variáveis	Variáveis	Valor das variáveis
			adequação ao trabalho realizado	Parcialmente adequado; Inadequado.
			Graus de satisfação	Totalmente satisfeito; Parcialmente satisfeito; Insatisfeito.
		Trabalho em turnos	Tipo	Fixo / Rotativo
			Período do dia	Diurno, intermediário e noturno
			Frequência	Sempre / geralmente / raramente / nunca
		Carga de trabalho	Física (carga)	Leve / moderadamente pesada / pesada
			Cognitiva (grau de exigência)	Elevado / médio / baixo
		Pressão	Grau	Alta/ média/ baixa
	Condições de trabalho	Ruídos	Nível de ruído (intensidade)	Alto / médio / baixo
			Ritmo	Constante / variado
			Tipo de ruído	Contínuo / intermitente
				Grave / agudo
			Tempo de exposição	Curta duração / média duração / longa duração
		Temperatura do ambiente	Fontes de ruído (fontes sonoras)	Máquinas / Música / Aparelho de ar-condicionado / Conversas / tráfego / campainhas de telefone /
				Temperatura constante e variada
				Temperaturas alta, média e baixa
				Conforto e desconforto
			Frio (graus)	Temperatura constante e variada
				Temperaturas alta, média e baixa
				Conforto e desconforto
		Umidade	Graus	Abaixo de 50% / 50% e 65% / Acima de 65%

Quadro 25: Exemplo de uma decomposição de variáveis constituintes das situações de trabalho: processos e condições de trabalho

Fonte: a autora.

Ao observar a natureza das informações que explicitam as variáveis e os valores de mensuração apresentados no Quadro 25, fica explícito que, para ser capaz de “Caracterizar variáveis componentes das situações de trabalho em que o trabalhador realiza sua atividade profissional”, com precisão e clareza, o futuro profissional de Psicologia necessita ser capacitado a lidar com o conhecimento produzido por diferentes áreas do conhecimento – Ergonomia, Medicina do trabalho, Engenharia de Segurança do Trabalho, Direito e outros – e campo de atuação profissional. Essa situação cria outra necessidade ao profissional: trabalhar em equipe multi- ou interdisciplinar. Botomé e cols. (2007, p. 56), em um trabalho sobre a elaboração de um projeto do curso de graduação em Psicologia da Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac), destacam a importância do desenvolvimento de competências (comportamento, aprendizagem ou objetivo) que capacitem o psicólogo para “trabalhar com variáveis diversas daquelas usualmente consideradas psicológicas e ser capaz de interagir com outros profissionais que possam ter acesso a essas variáveis ou estejam em condições de manipulá-las”. Pela natureza complexa do objeto de investigação e intervenção do subcampo Saúde do Trabalhador, não basta os alunos – futuros psicólogos –, durante a graduação, estudarem conteúdos ou receberem informações sobre transtornos de comportamento relacionados ao trabalho ou sobre processos de trabalho que produzem adoecimento. É necessário que as instituições formadoras – por meio dos seus professores – os ensinem a conhecer a realidade, utilizando os conhecimentos existentes produzidos por diferentes áreas e transformem esses conhecimentos em comportamentos concretos que transformem a realidade em que estão inseridos profissionalmente.

O processo de investigação das variáveis componentes das situações de trabalho em que o trabalhador realiza sua atividade profissional não se encerra com a identificação e caracterização dessas variáveis. É necessário, ainda, que o futuro profissional seja capaz de decidir e projetar a melhor forma de observar essas variáveis e mensurá-las. Esses processos comportamentais envolvem a apresentação de várias subclasses de comportamentos como, por exemplo: elaborar e caracterizar procedimentos de observação; elaborar e caracterizar instrumentos (protocolo de observação, questionário, roteiro de entrevista, entre outros) para a coleta de informações sobre as variáveis; coletar dados; registrar, organizar e tratar os dados coletados sobre as variáveis constituintes do processo de trabalho. Essas subclasses equivalem às várias etapas ou processos de um processo de pesquisa.

Aprender a produzir conhecimento sobre variáveis relacionadas

às situações de trabalho e utilizar esse conhecimento no processo de estabelecimento de relações entre as variáveis é uma condição importante para aumentar o grau de visibilidade sobre as variáveis e, em alguns casos, até controlar a sua existência. Essa visibilidade possibilita também caracterizar melhor o tipo de trabalho necessário a ser realizado pelo psicólogo.

5.5 Características da subclasse “Caracterizar os tipos de relações estabelecidas entre as variáveis constituintes das condições de saúde do trabalhador e situações de trabalho”

A Figura 6 contém a decomposição da subclasse de comportamento “Caracterizar os tipos de relações estabelecidas entre as variáveis constituintes das condições de saúde do trabalhador e situações de trabalho” (4º nível). É possível observar na Figura 6, em um quinto nível de decomposição, as subclasses “Avaliar a influência que cada uma das variáveis constituintes das condições de trabalho exerce sobre as condições de saúde do trabalhador”; “Avaliar a influência que cada uma das variáveis constituintes do processo de trabalho exerce sobre as condições de saúde do trabalhador”; “Avaliar a influência que cada uma das variáveis constituintes das condições de trabalho exerce sobre cada uma das variáveis constituintes do processo de trabalho”; “Avaliar a influência que cada uma das variáveis constituintes das condições de saúde do trabalhador exerce sobre a sua própria condição de saúde” (5º nível). Todas essas subclasses de comportamento são decompostas em subclasses mais específicas.

A subclasse de comportamento “Avaliar a influência que cada uma das variáveis constituintes das condições de trabalho exerce sobre as condições de saúde do trabalhador” (5º nível) é decomposta em outras duas subclasses: “Caracterizar os tipos de relações que existem entre as variáveis constituintes das condições de trabalho e variáveis constituintes das condições de saúde do trabalhador” e “Caracterizar os tipos de relações que podem existir entre as variáveis constituintes das condições de trabalho e variáveis constituintes das condições de saúde do trabalhador” (6º nível). Essas duas subclasses também foram decompostas em subclasses mais específicas.

A subclasse de comportamento “Caracterizar os tipos de relações que existem entre as variáveis constituintes das condições de trabalho e variáveis constituintes das condições de saúde do trabalhador” (6º nível) foi decomposta na subclasse “Identificar os tipos de relações que existem entre as variáveis constituintes das condições de trabalho e

variáveis constituintes das condições de saúde do trabalhador” (7º nível), que, por sua vez, foi decomposta nas subclasses “Identificar a maneira como cada variável se relaciona entre si” e “Identificar o grau de influência de uma variável sobre a outra e destas sobre as condições de saúde do trabalhador (8º nível).

A subclasse “Caracterizar os tipos de relações que podem existir entre as variáveis constituintes das condições de trabalho e variáveis constituintes das condições de saúde do trabalhador (6º nível) foi decomposta em outra, denominada “Identificar os tipos de relações que podem existir entre as variáveis constituintes das condições de trabalho e variáveis constituintes das condições de saúde do trabalhador” (7º nível).

A subclasse de comportamento “Avaliar a influência que cada uma das variáveis constituintes do processo de trabalho exerce sobre as condições de saúde do trabalhador” (5º nível) abrange outras duas subclasses “Caracterizar os tipos de relações que existem entre as variáveis constituintes do processo de trabalho e variáveis constituintes das condições de saúde do trabalhador” e “Caracterizar os tipos de relações que podem existir entre as variáveis constituintes do processo de trabalho e variáveis constituintes das condições de saúde do trabalhador” (6º nível).

A subclasse “Caracterizar os tipos de relações que existem entre as variáveis constituintes do processo de trabalho e variáveis constituintes das condições de saúde do trabalhador” (6º nível) abrange a subclasse “Identificar os tipos de relações que existem entre as variáveis constituintes do processo de trabalho e variáveis constituintes das condições de saúde do trabalhador” (7º nível) que, por sua vez, abrange as subclasses “Identificar a maneira como cada variável se relaciona entre si” e “Identificar o grau de influência de uma variável sobre a outra e dessas sobre as condições de saúde do trabalhador” localizadas em um oitavo nível de decomposição.

A subclasse de comportamento “Avaliar a influência que cada uma das variáveis constituintes das condições de trabalho exerce sobre cada uma das variáveis constituintes do processo de trabalho” (5º nível) é decomposta nas subclasses “Caracterizar os tipos de relações que existem entre as variáveis constituintes das condições de trabalho e variáveis constituintes do processo de trabalho” (6º nível), “Identificar os tipos de relações que existem entre as variáveis constituintes das condições de trabalho e variáveis constituintes do processo de trabalho” (7º nível), “Identificar a maneira como cada variável se relaciona entre si” e “Identificar o grau de influência de uma variável sobre a outra e destas sobre as condições de saúde do trabalhador” (8º nível). Ainda, a subclasse “Avaliar a influência que cada uma das variáveis constituintes das condições de trabalho exerce sobre cada uma das variáveis constituintes do processo de trabalho” (5º nível) é decomposta nas subclasses “Caracterizar os tipos de relações que podem existir entre as variáveis constituintes das condições de trabalho e variáveis constituintes do processo de trabalho” (6º nível) e “Identificar os tipos de relações que podem existir entre as variáveis constituintes das condições de trabalho e variáveis constituintes do processo de trabalho” (7º nível).

A subclasse de comportamento “Avaliar a influência que cada uma das variáveis constituintes das condições de saúde do trabalhador exerce sobre a sua própria condição de saúde” (5º nível) é decomposta nas subclasses “Caracterizar os tipos de relações que existem entre as variáveis constituintes das condições de saúde do trabalhador” (6º nível), “Identificar os tipos de relações que existem entre as variáveis constituintes das condições de saúde do trabalhador” (7º nível), “Identificar a maneira como cada variável se relaciona entre si” e “Identificar o grau de influência de uma variável sobre a outra e destas sobre as condições de saúde do trabalhador” (8º nível).

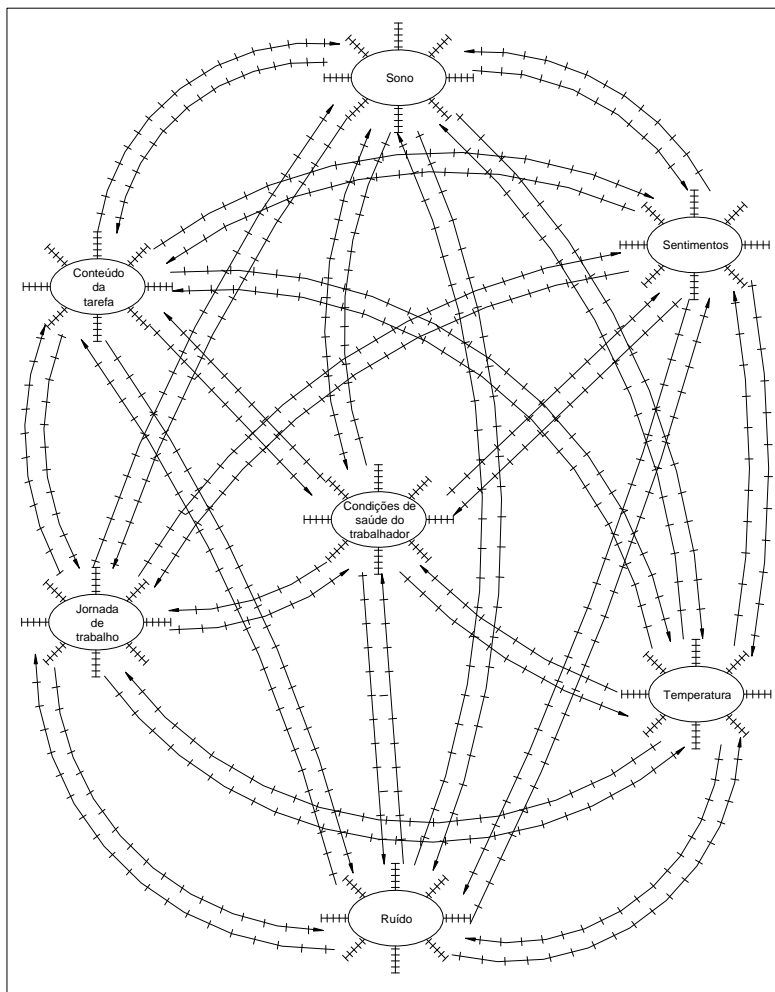
Ainda, a decomposição da subclasse de comportamento “Avaliar a influência que cada uma das variáveis constituintes das condições de saúde do trabalhador exerce sobre a sua própria condição de saúde” (5º nível) origina as subclasses “Caracterizar os tipos de relações que podem existir entre as variáveis constituintes das condições de saúde do trabalhador” (6º nível) e “Identificar os tipos de relações que podem existir entre as variáveis constituintes das condições de saúde do trabalhador” (7º nível).

5.5.1 Aprendizagens necessárias para capacitar psicólogos a apresentar a subclasse de comportamento “Caracterizar os tipos de relações estabelecidas entre as variáveis constituintes das condições de saúde do trabalhador e situações de trabalho”

De acordo com as características do objeto de intervenção da Psicologia no subcampo Saúde do Trabalhador, descobrir e intervir nos diferentes tipos de relações estabelecidas entre as variáveis que compõem as condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha precisam ser o principal objetivo dos psicólogos que atuam no subcampo Saúde do Trabalhador. Um exame das subclasses de comportamentos apresentados na Figura 6 possibilita identificar alguns aspectos caracterizadores dessas subclasses de comportamentos: as subclasses mais complexas abrangem as subclasses de comportamentos de menor complexidade e cumprem o critério de sequência de aprendizagens. Isso significa, por exemplo, que o futuro psicólogo, para “Caracterizar os tipos de relações estabelecidas entre as variáveis constituintes das condições de saúde do trabalhador e situações de trabalho”, precisa antes ser capaz de “Identificar a maneira como cada variável se relaciona entre si” e “Identificar o grau de influência de uma variável sobre a outra e dessas sobre as condições de saúde do trabalhador”. Essas subclasses de comportamentos são pré-requisitos de aprendizagens para outras. Um outro aspecto refere-se à possibilidade de identificar um tipo de relação que o futuro psicólogo necessita estabelecer com o meio durante a sua atuação.

Caracterizada cada variável constituinte do objeto de intervenção, o futuro psicólogo (aluno) ou o profissional necessita comparar as variáveis ou estabelecer associações entre cada um dos valores das diferentes variáveis. Estabelecer relações (comparação) entre variáveis, a fim de descobrir como ocorrem as relações entre as variáveis envolvidas no fenômeno requer a apresentação de comportamentos de maior complexidade, o que exige “construir” raciocínios ou sínteses que estejam apoiadas nos dados caracterizadores de cada um dos componentes das variáveis e de seus determinantes, obtidos por meio dos procedimentos científicos; ou seja, o conhecimento científico precisa ser considerado como parte do processo de intervenção ou como referência para apoiar essa intervenção. Não interessa apenas identificar e caracterizar as variáveis, o futuro profissional precisa caracterizar as relações que existem e as que podem existir. Nesse sentido, os profissionais irão verificar se existe algum grau de associação entre os valores das variáveis – se os valores de uma medida tendem a crescer

(ou decrescer) à medida que a outra cresce –, predizer o valor de uma variável com base em um valor conhecido da outra e descrever a relação entre variáveis – dado um aumento específico numa variável, descobrir qual o crescimento médio esperado para a segunda variável (Shimakura, 2006).



Esquema 4: Representação de relações entre variáveis componentes das situações de trabalho – condições e processos de trabalho – e variáveis componentes da condição de saúde do trabalhador

Fonte: adaptado de Stédile (1996).

O Esquema 4 ilustra como podem acontecer as relações entre algumas variáveis componentes das situações de trabalho – condições e processos de trabalho – e com variáveis componentes da própria condição de saúde do trabalhador. É possível observar que cada conjunto de variáveis possui inúmeros valores ao longo de um gradiente de variação e que cada conjunto de variáveis interagem entre si e influenciam nas condições de saúde do trabalhador; ou seja, as relações que se estabelecem entre as variáveis que determinam as condições de saúde do trabalhador são distintas e são alteradas a cada mudança que ocorrer em alguma dessas relações ou dos valores de qualquer variável (Stédile, 1996, p. 30). Por exemplo: Quando o ruído no ambiente de trabalho é elevado, aumenta o mau humor dos trabalhadores? O trabalho em turnos alternados resulta em maior dificuldade para dormir e no tipo de sono (agitado, tranquilo, insônia e outros)? Relação hostil com a chefia imediata aumenta a pressão arterial e diminui o interesse pelo trabalho? Essas perguntas ilustram alguns tipos de relações de determinação que as variáveis constituintes das condições de saúde do trabalhador e das situações de trabalho podem estabelecer entre si e necessitam ser descobertas para servirem como ponto de partida para a proposição de possíveis intervenções que solucionem os problemas ou propor intervenções que ajam antes mesmo que os problemas surjam.

A relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha caracteriza-se pela complexidade decorrente da multideterminação, multivariação e quantidade das variáveis envolvidas na relação, mas essa condição não impossibilita os futuros psicólogos – profissionais – de aprenderem a investigar as partes que as constituem (mais simples) e avançar para análises mais complexas – caracterizar relações entre as variáveis. “Caracterizar os tipos de relações estabelecidas entre as variáveis constituintes das condições de saúde do trabalhador e situações de trabalho” requer descobrir como se estabelecem as complexas relações entre as variáveis do fenômeno em estudo e, com isso, aumentar o grau de visibilidade para controlar a sua existência. A produção de informações resultantes da forma em que se estabelecem essas complexas relações entre as variáveis necessita basear-se no conhecimento principalmente sobre métodos¹¹ de investigação da ciência, lógica, procedimentos estatísticos e outros. Nesse sentido, é necessário que o futuro psicólogo – aluno – aprenda a

¹¹ “Método da ciência se refere ao “controle das variáveis que interferem com o processo de produção de conhecimento a respeito de um fenômeno [...]” (Botomé e Kubo, 2002, p. 1).

lidar com os diferentes tipos de pesquisa, ou seja, com os conceitos de pesquisa descritiva, correlacional, experimental, de controle estatístico – balanceamento de variáveis – e controle experimental – controle de variáveis com procedimentos que possibilitem demonstrabilidade (Oliveira, 1984; Botomé e cols., 2003c).

Diante da explicitação dessa complexa rede de relações cabe, o questionamento: É possível descobrir com precisão absoluta o que causa alterações nas condições de saúde do trabalhador e o seu efeito? De acordo com a concepção de multideterminação dos fenômenos na natureza, as variáveis podem estabelecer diferentes tipos de combinações e exercer influência umas sobre as outras em graus diferentes (Botomé e Santos, 1984). A caracterização das relações entre as variáveis demanda explicar as relações por meio do determinismo probabilístico. Baseada nas características das variáveis, é possível propor o quanto é "provável" a existência da influência de uma variável sobre a outra e do conjunto de variáveis sobre as condições de saúde do trabalhador. Nesse sentido, é impossível determinar a causa exata de qualquer fenômeno e manter um raciocínio linear de causa e efeito. (Carrara, 2004).

As subclasses de comportamentos representadas na Figura 6 encerram a decomposição da subclasse mais geral “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”. A explicitação dessas subclasses que compõem a subclasse mais geral, realizadas por meio do processo de decomposição, possibilita caracterizar com maior precisão as subclasses de comportamentos que necessitarão ser desenvolvidas – por meio do ensino – para que o futuro psicólogo seja capaz de caracterizar os tipos de relações estabelecidas entre as variáveis constituintes das condições de saúde do trabalhador e situações de trabalho.

De acordo com Rebelatto e Botomé (1999, p. 242), a explicitação da caracterização da complexa rede de relações entre as variáveis constituintes de um fenômeno possibilita ao profissional tanto produzir um conhecimento quanto interferir nas relações, mudando ou controlando o que acontece. Ao mapear cada parte da rede de relações por meio de descrições precisas sobre como ocorrem essas relações e como se caracterizam ou alteram as múltiplas variáveis componentes de cada um dos eventos envolvidos nas relações, o profissional está produzindo um conhecimento que servirá de base para interferir nas relações existentes em direção do interesse humano e social. Nesse sentido, o ensino da subclasse mais geral “Caracterizar os tipos de

relações estabelecidas entre as variáveis constituintes das condições de saúde do trabalhador e situações de trabalho” e das subclasses que a constituem amplia as possibilidades de trabalho do psicólogo e torna o conhecimento científico parte do processo de intervenção ou passa a ser referência para apoiar essa intervenção. Ainda, possibilita aos professores dos cursos de Psicologia organizar as condições de ensino para que os alunos desenvolvam tais subclasses de comportamentos e sejam, efetivamente, capacitados a estabelecer relações entre as variáveis.

6

**DECORRÊNCIAS DO CONHECIMENTO SOBRE O
COMPORTAMENTO DE
“CARACTERIZAR NECESSIDADES DE INTERVENÇÃO NA
RELAÇÃO ENTRE CONDIÇÕES DE SAÚDE DO
TRABALHADOR E AS SITUAÇÕES EM QUE ELE
TRABALHA” E A RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO
PROFISSIONAL**

A formação de psicólogos, ao longo da história da profissão no Brasil, tem se caracterizado por intervenções com ênfase no atendimento clínico a indivíduos, cujas atividades predominantemente são curativas ou reabilitadoras (Mello, 1975; Botomé, 1979; Carvalho, 1984; Botomé, 1988; Bastos e Gomide, 1989; Bastos e Achcar, 1994; Zanelli, 1994; Duran, 1994; Bettoi e Simão, 2000; Barbosa e Sigelmann, 2001; Kubo e Botomé, 2003b). Como parte da capacitação profissional ocorre nos cursos de graduação, o tipo de formação proposta pelos cursos de Psicologia influenciará significativamente na atuação dos profissionais. O que pode significar restringir ou ampliar as possibilidades de trabalho, como também clarificar a função e importância da profissão na sociedade ou manter concepções equivocadas em relação à profissão. No caso da atuação dos psicólogos no subcampo Saúde do Trabalhador, o tipo de capacitação recebida durante a formação profissional interferirá diretamente nas características daquilo que os alunos precisarão estar aptos a realizar – comportamentos profissionais – em relação ao objeto de trabalho. Pela natureza do objeto de trabalho desse subcampo, as perspectivas de intervenções necessitam incluir atuações muito mais amplas do que as tradicionalmente valorizadas pela formação de psicólogos, em que enfocam o indivíduo e as patologias como objeto de investigação e intervenção. Por isso, é necessário que os cursos de graduação capacitem os futuros psicólogos para atuar de maneira coerente com o seu objeto de trabalho e em relação a diferentes situações nas quais o fenômeno que constitui esse objeto esteja presente.

Quais as características dos comportamentos propostos nos cursos de Psicologia os quais, a princípio, capacitam os futuros profissionais para atuar com o objeto de trabalho da Psicologia no subcampo Saúde do Trabalhador? Uma vez que os objetivos de ensino precisam explicitar o que o aluno necessitará realizar no ambiente em que for atuar profissionalmente (Mager, 1976; Vargas, 1974; Botomé, 1980, 1996b), é possível, por meio do exame dos objetivos de ensino de

disciplinas que apresentam em seu nome relação entre saúde e trabalho e relação com o subcampo do conhecimento Psicologia Organizacional e do Trabalho, descobrir aspectos caracterizadores da formação profissional do psicólogo para atuar na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha¹² e propor aprendizagens – comportamentos profissionais – importantes a serem desenvolvidas como parte da formação profissional.

Os resultados obtidos por meio do estudo das subclasses de comportamentos que compõem a subclasse geral de comportamento “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha” possibilitaram identificar lacunas no processo de formação dos psicólogos para intervir no subcampo Saúde do Trabalhador, avaliar parte do comportamento de planejar o ensino de professores, avaliar as decorrências do procedimento utilizado para propor comportamentos-objetivos, avaliar a formação de psicólogos para atuarem no subcampo Saúde do Trabalhador e caracterizar algumas subclasses de comportamentos constituintes de intervenções do psicólogo nesse subcampo.

6.1 Características dos objetivos de ensino como meio para caracterizar e avaliar o processo de capacitação de futuros psicólogos para atuarem no subcampo Saúde do Trabalhador

O exame das 241 unidades de objetivos de ensino propostas nos planos de disciplinas possibilita perceber que, da maneira como os objetivos foram construídos (verbos e complementos), os professores – autores dos objetivos – não explicitam o que o aluno – futuro profissional – precisa estar apto a realizar no exercício profissional (Tabelas 4 a 18). Esses dados ficam ainda melhor explicitados no Gráfico 1, em que, do total de 241 objetivos, 221 (91,7%) caracterizam-se por serem “falsos objetivos de ensino” e somente 20 (8,3%) apresentam formulações que podem ser consideradas “possíveis comportamentos-objetivos”. Os dados possibilitam demonstrar equívocos conceituais cometidos pelos professores ao formularem os objetivos de ensino, pois as sentenças que os constituem se caracterizam, na maioria, por erros, confusões e enganos em relação ao conceito de objetivo de ensino e sua função no processo de ensinar e aprender. Na maioria dos objetivos, as palavras são imprecisas e pouco

¹² Objeto de pesquisa e intervenção da Psicologia no subcampo Saúde do Trabalhador.

esclarecedoras em relação ao que vai ser ensinado pelo professor e aprendido pelo aluno. As palavras se caracterizam pela vaguidade, generalidade e imprecisão, como também pela falta de concatenação de ideias nas sentenças que compõem os objetivos de ensino. Esse tipo de linguagem encontrada nas proposições dos objetivos de ensino sugere que os professores de cursos de graduação em Psicologia não sabem expressar por meio de sentenças claras, precisas e gramaticalmente corretas o que o aluno aprenderá para atuar na sociedade.

De acordo com o entendimento de que os objetivos de ensino necessitam descrever aquilo que os professores pretendem conseguir como decorrência dos processos de ensinar e aprender (Goldberg, 1972; Vargas, 1974; Mager, 1976; Popham e Baker, 1976; Ribes, 1976;; Posner e Strike, 1975; Parra, 1978; Botomé, 1980), de que ensinar e a aprender são processos comportamentais (Kubo e Botomé 2001a) e com base na noção de comportamento como uma complexa relação entre os três componentes que o constitui (Botomé, 2001), é necessário que um enunciado de objetivo de ensino explicita as relações entre os três componentes que constituem o comportamento-objetivo – classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos consequentes. A quantidade elevada de “falsos objetivos de ensino” demonstra a pouca expressividade de objetivos que explicitam o que o aluno precisa estar apto a realizar como decorrência do processo de ensinar. Dessa maneira, é possível inferir que os professores desconhecem a função dos objetivos de ensino, tal como é definido ou estudado e como formulá-los. Pela natureza dos erros identificados nas sentenças, os professores desconhecem até mesmo regras gramaticais. Essa situação produz diferentes decorrências seja para os processos de ensinar e aprender, seja para o exercício profissional de psicólogos para intervirem na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha.

Em relação aos processos ensinar e aprender, o possível desconhecimento dos professores sobre a função e formulação de objetivos de ensino cria condições para os professores proporem objetivos de ensino somente para cumprir uma exigência burocrática das instituições de ensino. Nesse sentido, parece não haver preocupação ou há falta de uma concepção mais precisa sobre o processo de planejar o ensino, em que as aprendizagens dos alunos precisam orientar a organização de condições de ensino para que as aprendizagens ocorram. D’Agostini (2005, p. 117), ao constatar essa situação nos objetivos de ensino propostos por professores de cursos de graduação em Psicologia, afirma que “um processo de ensino que não é orientado pelo que precisa

produzir não é propriamente um processo de ensino, podendo ser qualquer outro processo: de informação, lúdico, ocupacional, mas não necessária e demonstradamente de ensino intencionalmente construído”. Isso significa que, provavelmente, os professores – autores dos objetivos de ensino –, ao planejarem o ensino, não se orientam pelos objetivos de ensino, o que pode possibilitar apenas repasse de informações ou conteúdos sem a menor preocupação de definir para si e para os alunos o que será ensinado. Essa é uma condição que coloca em risco o ensino de comportamentos profissionais de futuros psicólogos para atuarem no subcampo Saúde do Trabalhador, uma vez que qualquer “coisa” pode estar sendo ensinada. Essa situação pode produzir consequências sérias para a profissão – pois a capacitação é duvidosa – e para aqueles que utilizam do serviço de um psicólogo, que, supostamente, foi preparado para intervir na sociedade.

A definição clara sobre o que os aprendizes precisarão ser capazes de fazer é fundamental para orientar o processo de ensinar. De acordo com os dados obtidos sobre as características dos objetivos de ensino – 91,7% objetivos formulados sob a forma de “falsos objetivos” –, a ausência de clareza desses objetivos impossibilita identificar comportamentos profissionais caracterizadores do subcampo Saúde do Trabalhador, como também identificar aspectos nucleares, considerados importantes pelos profissionais dos cursos de Psicologia, que orientam a formação profissional de psicólogos a intervir na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha. Por meio desses dados, é possível inferir que é alta a probabilidade do processo de formação profissional ocorrer de maneira inadequada ou não estar ocorrendo de acordo com as necessidades ou problemas de uma realidade social na qual o futuro profissional irá atuar profissionalmente.

Em síntese, a análise dos objetivos de ensino de disciplinas relacionadas ao subcampo Saúde do Trabalhador permite demonstrar a necessidade de serem desenvolvidos programas de capacitação docente nas universidades. Pela natureza dos problemas identificados nos objetivos, podem ser desenvolvidas capacitações em relação a conceitos pertinentes a ensino em nível superior – comportamento, ensinar, aprender, planejamento do ensino, objetivo de ensino e outros – e em relação ao próprio processo de planejamento de ensino com base nos conhecimentos descobertos sobre esses processos.

6.2 Decorrências do procedimento utilizado para propor comportamentos-objetivos constituintes da subclasse mais geral “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”

As intervenções dos profissionais não ocorrem ao acaso, ou pelo menos não deveriam ocorrer. Elas são realizadas em decorrência das características das situações de trabalho com as quais os profissionais se defrontam. No caso do subcampo Saúde do Trabalhador, a especificação das situações com as quais o psicólogo que caracteriza necessidades de intervenção sobre a relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha se relaciona ou necessita se relacionar profissionalmente é fundamental, tanto para propor comportamentos-objetivos – objetivos de ensino – como para caracterizar o subcampo Saúde do Trabalhador.

Com base no procedimento proposto por Botomé (1975, 1996b), foi possível caracterizar parte das situações com as quais o psicólogo irá lidar ao “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha” e descobrir algumas subclasses de comportamentos constituintes da subclasse mais geral que podem compor programas de ensino. Propor comportamentos-objetivos constituintes da subclasse mais geral “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha” significa propor uma atuação profissional baseada nas características do objeto de intervenção ou nas características dos aspectos que constituem uma parte da realidade com que o psicólogo irá lidar profissionalmente. Nesse sentido, o procedimento proposto contribui como um meio para ensinar professores a projetarem seus objetivos de ensino, como também contribui para que seja garantida aprendizagens relacionadas ao comportamento de interesse.

O processo de descrição dos três componentes constituintes dos conjuntos de situações (Quadros 11 a 16) e o estabelecimento da relação entre os três componentes (Quadros 17 a 22) produzem vários tipos de decorrências. Uma decorrência mais imediata é o aumento da probabilidade de o professor (ou planejador do ensino) ficar sob o controle das características da realidade com a qual o futuro profissional necessitará lidar no exercício do seu trabalho. De acordo com Botomé (1980, p. 190), o que importa no conjunto da descrição dos três componentes é que os aspectos explicitados sejam relevantes para o

organismo lidar, com sucesso, com os aspectos do ambiente com que ele toma contato em sua vida. Ao explicitar cada componente da subclasse mais geral “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”, cria-se condições de maior aproximação da realidade com a qual o futuro psicólogo irá lidar. Da relação entre os três componentes, é possível derivar algumas subclasses de comportamentos que podem indicar aprendizagens importantes do profissional que for atuar no subcampo Saúde do Trabalhador como atuações caracterizadoras do exercício profissional de psicólogos desse subcampo. Também, ao descrever cada aspecto constituinte dos componentes da subclasse geral, há um aumento da exigência do professor ser preciso na utilização de termos para explicitar características do meio. O que exigirá do professor, pelo menos, uma avaliação da linguagem utilizada para se referir aos termos que constituirão os enunciados dos objetivos de ensino.

Em relação à capacitação do futuro profissional, o procedimento utilizado possibilita que os objetivos de ensino (comportamento-objetivo) sejam propostos de maneira mais precisa pelo professor, o que aumenta a probabilidade de haver alteração no comportamento do aluno como decorrência do fazer do professor. Essa situação cria condições para que a capacitação do futuro psicólogo (aluno) tenha maior probabilidade de ser eficaz, o que significa o aluno aprender a intervir na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações de trabalho.

Outra decorrência é a condição criada pelo procedimento para propor e derivar 141 subclasses de comportamentos ou comportamentos as quais caracterizam a atuação profissional do psicólogo no subcampo Saúde do Trabalhador. Essas subclasses, ao serem organizadas de acordo com a sequência de aprendizagem e de complexidade (Quadros 17 a 22), podem constituir parte de um programa de ensino. Dessa maneira, foi possível organizar um sistema comportamental ou “mapa de ensino” que explicita as relações entre as subclasse de comportamentos componentes de “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha” e evidenciar a adequação e a importância de cada subclasse para a apresentação da subclasse mais geral.

Em síntese, o procedimento contribui para derivar e propor as subclasses de comportamentos constituintes da subclasse mais geral “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”, o que significa

identificar algumas aprendizagens necessárias para o preparo do profissional que vai atuar na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha. Possibilita conhecer o que ensinar para capacitar o futuro profissional a lidar com situações com as quais vai se defrontar como profissional e proporciona uma visibilidade muito maior para as possibilidades de atuação do psicólogo no subcampo Saúde do Trabalhador.

6.3 Decorrências da proposta de subclasses de comportamentos constituintes da subclasse geral de comportamento “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha” para a formação de psicólogos para atuarem no subcampo Saúde do Trabalhador

Os elevados índices de acidentes e doenças profissionais, e como consequência os afastamentos do trabalho, têm exigido dos profissionais e pesquisadores que atuam em diferentes agências da sociedade (organizações de diferentes ramos de atividade e porte, sindicatos, universidades, órgão governamentais – Previdência Social, Ministério do Trabalho, Ministério da Saúde, Ministério Público do Trabalho – e outros) a estudarem e intervirem nas relações que se estabelecem entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha. Para Mendes e Dias (1999), essa complexidade representa um grande desafio que só pode ser superado por meio de um conhecimento técnico-científico. A realidade apresenta o quanto os psicólogos e os demais profissionais que atuam nessa relação precisam estar capacitados para lidar com o complexo sistema de relações que se estabelecem entre as variáveis que compõem as condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha e a intervir por meio da pesquisa. Dessa maneira, a proposta de subclasses de comportamentos constituintes da subclasse mais geral de comportamento “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha” pode contribuir para a formação de psicólogos e demais profissionais que atuam sobre o objeto de trabalho da Saúde do Trabalhador, uma vez que explicita com clareza alguns comportamentos a serem ensinados.

A descoberta e a organização das 141 subclasses de comportamentos propostos como parte da subclasse geral “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha” explicitam parte da

complexidade desse comportamento. Essas subclasses de comportamentos ainda podem ser decompostas em muitos outros comportamentos os quais podem ampliar a complexidade das relações estabelecidas entre os comportamentos a serem desenvolvidos como repertório profissional do psicólogo. O conjunto de subclasses de comportamentos obtidos na pesquisa possibilita a identificação e o exame de algumas decorrências tanto para o ensino de nível superior (*Lato Senso e Stricto Sensu*), para a atuação do psicólogo, para aqueles que necessitam ou utilizam o serviço do psicólogo, como para a caracterização do subcampo da Psicologia Organizacional e do Trabalho denominado “Saúde do Trabalhador”.

De acordo com Botomé (1996a), a universidade como instituição social tem a função de produzir conhecimento e torná-lo acessível à sociedade a fim de melhorar a qualidade de vida das pessoas que a constituem; ou seja, as universidades têm a função de identificar e atender às necessidades da população na qual está inserida. Isso produz a necessidade de os agentes das universidades construírem condições que capacitem efetivamente os futuros profissionais a apresentarem intervenções de valor para a sociedade. Dessa forma, o desenvolvimento da subclasse “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”, por meio do ensino, possibilita a capacitação de psicólogos (e outros profissionais) a avaliarem os problemas da sociedade ou de um grupo específico desta e, com base nesses dados, orientar suas intervenções. Essa situação coloca as aprendizagens a serem desenvolvidas pelo ensino de nível superior sob controle das necessidades da sociedade (ou uma parcela dela) e também reforça a função da universidade na sociedade.

As subclasses de comportamentos ou comportamentos apresentados nos Quadros 17 a 22 e organizados em diagramas (Figuras 1 a 6) podem representar unidades de ensino a serem desenvolvidas em programas de ensino de psicólogos e de outros profissionais; ou seja, as subclasses descobertas possibilitam derivar propostas para aperfeiçoar tanto o ensino de graduação quanto de pós-graduação de diferentes áreas de conhecimento que lidam com a relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha. Dessa maneira, os professores têm mais possibilidade de criar condições para capacitar os futuros profissionais a “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”. É importante destacar que a natureza das subclasses descobertas evidencia a indissociação entre pesquisa e intervenção direta

como condição básica para a busca de soluções dos problemas que surgem em decorrência das relações estabelecidas entre as variáveis constituintes das condições de saúde do trabalhador e das situações em que ele trabalha. O que contribui para a importância do ensino dessas subclasses na formação de psicólogos e outros profissionais.

Ensinar alunos de Psicologia (ou de outras áreas do conhecimento) a atuarem profissionalmente no subcampo Saúde do Trabalhador requer o ensino de comportamentos que os capacite a intervir na relação entre condições de saúde do trabalhador (saúde) e as situações em que ele trabalha (trabalho). “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha” é apenas uma parte (pequena) desse conjunto de aprendizagens necessárias para a capacitação dos futuros profissionais. A aprendizagem das subclasses constituintes dessa subclasse geral pode produzir várias decorrências para a atuação profissional daqueles que se submetem ao ensino desses comportamentos. Confere maior capacidade de intervenção, uma vez que auxilia no aumento da visibilidade sobre o que fazer e também aumenta a probabilidade de controle sobre as variáveis que alteram (ou podem alterar) as condições de saúde dos trabalhadores. Por intervirem com base nas necessidades caracterizadas, aumenta a probabilidade de produzirem benefícios sociais, o que interferirá na qualidade e extensão destes, uma vez que os profissionais poderão promover modificações nas relações entre as variáveis determinantes das alterações nas condições de saúde do trabalhador; ou seja, intervir para efetivamente melhorar a qualidade de vida dos trabalhadores. Essa situação garante a diminuição da legitimação do trabalhador como único responsável pela sua condição de saúde, aumenta a clareza sobre as responsabilidades das organizações produtivas pela promoção efetiva de melhores condições de saúde dos trabalhadores, possibilita uma atuação ética e responsável, como intervenções em diferentes âmbitos – atenuar sofrimento, compensar danos, reabilitação, recuperar problemas, prevenção, manutenção e promoção de comportamentos novos e significativos.

De acordo com Botomé (1987) e Rebelatto e Botomé (1999), um campo de atuação se caracteriza pelas possibilidades ou necessidades de atuação profissional que surgem a partir das necessidades sociais. Uma formação profissional que capacita profissionais com base nessa perspectiva prepara-os para avaliar a realidade, identificar as necessidades ou problemas e intervir na realidade, de maneira que resolva problemas ou que impeça a ocorrência deles, além de tornar

possível diferentes atuações. Nesse contexto, o desenvolvimento da subclasse de comportamentos “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha” não só garante uma atuação profissional voltada para o campo de atuação como também possibilita maior clareza de seu objeto de trabalho e descobertas de variáveis caracterizadores do subcampo Saúde do Trabalhador.

O exame das subclasses constituintes da subclasse geral “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha” evidencia a necessidade de aprendizagem de comportamentos científicos como parte da formação do psicólogo para intervir na relação entre saúde e trabalho. Na concepção de Botomé e Kubo (2002a), uma formação científica em cursos de graduação se caracteriza pela capacitação de profissionais para produzirem conhecimento que subsidie a intervenção direta sobre fenômenos psicológicos. No caso do subcampo Saúde do Trabalhador, essa capacitação significa o ensino da produção de conhecimento sobre as variáveis e as relações entre as variáveis que constituem o objeto de trabalho – relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha –, a fim de explicitar com precisão a necessidade de intervenções diretas sobre essas variáveis. O desenvolvimento da subclasse “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha” aumenta a probabilidade de a pesquisa e a intervenção ocorrerem de maneira indissociável e como condição básica para a busca de soluções dos problemas que surgem em decorrência das relações estabelecidas entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha.

Por fim, outra decorrência do desenvolvimento da subclasse geral é que o conhecimento gerado pela subclasse de comportamento possibilita o descobrimento das características de cada variável envolvida na relação, como também favorece o descobrimento das relações entre essas variáveis. Com isso, há um aumento da visibilidade e clareza sobre as informações produzidas, o que contribui para a caracterização do subcampo Saúde do Trabalhador. Essas informações, além de serem úteis para o psicólogo, podem ser utilizadas pelos engenheiros, médicos do trabalho, enfermeiros do trabalho, técnicos de segurança do trabalho, administradores e demais pessoas envolvidas na promoção de melhores condições de saúde dos trabalhadores, pois elas podem (e devem) orientar as intervenções profissionais para modificar os processos de trabalho, melhorar as condições de trabalho e de saúde

dos trabalhadores.

A pesquisa apresenta, sem dúvida, uma série de dados que potencialmente contribui para a capacitação de professores de nível superior, para a formação de psicólogos e para a caracterização do subcampo Saúde do Trabalhador, no entanto é conveniente sistematizar suas principais limitações.

O uso de objetivos de ensino como fonte para obtenção de informações para identificar componentes ou comportamentos constituintes da subclasse “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha” foi insuficiente e dificultou esse processo. Embora os objetivos de ensino tenham sido úteis para avaliar as aprendizagens propostas por professores de Psicologia, como aspectos caracterizadores da formação do profissional para atuar no subcampo Saúde do Trabalhador, é necessário examinar outras fontes de informações que ofereçam mais subsídios para auxiliar na identificação das subclasses de comportamento.

É possível e necessário identificar outras subclasses de comportamentos constituintes da subclasse geral “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”, como também é necessário identificar as demais subclasses – projetar intervenções, executar intervenções projetadas, avaliar intervenções realizadas, aperfeiçoar intervenções executadas, comunicar descobertas feitas – que compõem a classe “Intervir sobre a relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha”.

De modo geral, a produção de conhecimento sobre a subclasse de comportamento “Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha” possibilita maior visibilidade sobre o processo de proposição de comportamentos-objetivos (objetivos de ensino), decomposição e sequenciação dos comportamentos-objetivos e fornece informações importantes sobre comportamentos a serem ensinados por professores de Psicologia (ou de outros cursos) que capacitem profissionais para atuar no subcampo Saúde do Trabalhador.

REFERÊNCIAS

ABREU, M.C. **O professor universitário em aula prática e princípios teóricos**. 4ª ed. São Paulo: MG Ed. Associados, 1985.

ALBERICI, S.M. **Comportamentos de planejar o ensino do professor em uma organização formadora de novos professores**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis (SC). Não publicado, 2005.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?:** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 6ª ed. Campinas: Cortez, 1999.

_____. O caráter polissêmico e multifacetado do mundo do trabalho. **Revista Educação Saúde e Trabalho**, v. 1, n.2, p. 53-61, 2003.

ASSUNÇÃO, A.A. Uma contribuição ao debate sobre as relações saúde e trabalho. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro. v. 8, n. 4, 2003.

AULETE, F.J.C.; VALENTE, A.L.S. **Dicionário Aulete da língua portuguesa**. Lexicon Editora Digital. Disponível em: <<http://www.aulete.uol.com.br>>. Acesso em: set. 2009.

BARBOSA, R.M.; SIGELMANN, E. Desafios à formação do psicólogo: complexidade e interdisciplinaridade. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, n.2, v.53, p.7-22, 2001.

BASTOS, A.V.B. A Psicologia no contexto das organizações: tendências inovadoras no espaço de atuação do psicólogo. In: Conselho Federal de Psicologia. **Psicólogo brasileiro: Construção de novos espaços**, Campinas: Editora Átomo, 1992.

BASTOS, A.V.B.; GOMIDE, P.I.C. O psicólogo brasileiro: sua atuação e formação profissional. **Psicologia Ciência e Profissão**, 1989.

BASTOS, A.V.B.; ACHCAR, R. Dinâmica profissional e formação do psicólogo: uma perspectiva de integração. In: Conselho Federal de Psicologia, CFP. **Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a profissão**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

BETTOI, W.; SIMÃO, L.M. Profissionais para Si ou para os Outros? Algumas reflexões sobre a formação dos psicólogos. **Psicologia Ciência e Profissão**, v.20, n.2, p.20-31, 2000.

BOTOMÉ, S.P. **Um procedimento para encontrar os comportamentos que constituem as aprendizagens envolvidas em um objetivo de ensino**. Texto construído como material didático. Universidade Federal de São Carlos, 1975. (Texto não publicado).

_____. **Atividades de ensino e objetivos comportamentais: no que diferem?** São Paulo, 1977a. (Texto não publicado).

_____. **Planejamento de condições facilitadoras para a ocorrência de comportamentos em situações de ensino: relações entre atividades de ensino e objetivos comportamentais**, 1977b.

_____. A quem nós, psicólogos, servimos de fato? **Psicologia USP**, v.5, n.1, p1-15, 1979.

_____. **Objetivos comportamentais no ensino: a contribuição da Análise Experimental do Comportamento**. Tese de doutorado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1980. (texto não publicado).

_____. **Administração de comportamento humano em instituição de saúde: uma experiência para serviço público**. Dissertação de mestrado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1981. (texto não publicado).

_____. O problema dos falsos “objetivos de ensino”. In: BOTOMÉ, S.P. **Objetivos de ensino, necessidades sociais e tecnologia educacional**. 1985.

_____. Um procedimento para identificação de alternativas de atuação profissional em Psicologia. **Psicologia**, v.13, n.2, p.51-71, 1987.

_____. Em busca de perspectivas para a psicologia como área de conhecimento, e como campo profissional. In: Conselho Federal de Psicologia, CFP. **Quem é o psicólogo brasileiro?** São Paulo: Edicon, 1988.

BOTOMÉ, S.P. **Pesquisa alienada e ensino alienante** – o equívoco da extensão universitária. Rio de Janeiro: Vozes; São Paulo: Editora UFSCar; Caxias do Sul: Editora Universidade de Caxias do Sul, 1996a.

_____. **Um procedimento para encontrar os comportamentos que constituem as aprendizagens envolvidas em um objetivo de ensino.** Texto produzido para uso interno do curso de especialização em Arquitetura e Urbanismo na Universidade de Caxias do Sul, como parte do convênio com a Universidade Federal de São Carlos, 1996b. (texto não publicado).

_____. Processos comportamentais básicos em metodologia de pesquisa: da delimitação do problema à coleta de dados. **Chronos**, v.30, n.1, p.43-69, 1997.

_____. **Análise do comportamento em educação:** algumas perspectivas para o desenvolvimento de aprendizagens complexas. Trabalho construído para o concurso de professor titular do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, no período de janeiro e fevereiro de 1998. (trabalho não publicado).

_____. Sobre a noção de comportamento. In: FELTES, H.P.M.; ZILLES, U. **Filosofia:** diálogo de horizontes. Porto Alegre: EDIPUCRS, Caxias do Sul: EDUCS, 2001.

_____. Comunicação pessoal apresentada em uma aula promovida pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

BOTOMÉ, S.P.; CORTEGOSO, A.L.; KUBO, O.M. **Tipos de erros de redação frequentes em dissertações de pós-graduandos e de professores universitários.** Texto escrito para fins didáticos do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, em maio de 2000, 2000b.

BOTOMÉ, S.P.; FRANKEN, J.V.; TOSI, P.C.S. **Definições de categorias de observação de objetivos de ensino em planos de ensino e na literatura pertinente.** 2008 (texto não publicado).

BOTOMÉ, S.P.; GONÇALVES, C.M.C. **Análise do comportamento de escrever uma dissertação,** 1994. (texto não publicado).

BOTOMÉ, S.P.; KANAN, L.A.; PROVENZANO, M.A.C.B.; FRANÇA, M.D.; GESSER, M.; PINHEIRO, S. D.; LUIZ, E.C.; TEIXEIRA, F.C.; GUSSO, H.L.; POLLI, M. **Estratégia de desenvolvimento de "grade curricular" para cursos de graduação de acordo com orientações das diretrizes**, 2007.

BOTOMÉ, S.P.; KUBO, O.M. **A seção de método e sua redação em um relato de pesquisa científica**. Texto escrito para fins didáticos do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, em setembro de 2002, 2002a.

_____. **Exercício sobre a noção de variável**. Exercícios didáticos elaborados a partir de diversos textos didáticos e manuais de metodologia da pesquisa científica, no período de 1970 a 2002. 2002b. (texto não publicado).

_____. Responsabilidade social dos programas de pós-graduação e formação de novos cientistas e professores de nível superior. **Interação em Psicologia**, Curitiba, n.2, p. 81-110, jan/jun. 2002c.

_____. **Comportamentos-objetivos para formação profissional do Psicólogo**, 2003a. (texto não publicado).

_____. **Objetivos de ensino como problema superior**. Texto didático, elaborado para uso interno no Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFSC, em 2003, 2003b. (texto não publicado).

BOTOMÉ, S.P.; KUBO, O.M.; MATTANA, P.E.; KIENEN, N.; SHIMBO, I. Processos comportamentais básicos como objetivos gerais ou como classes gerais de comportamentos ou como competências para a formação do psicólogo. **Anais do XII Encontro Brasileiro de Psicoterapia e Medicina Comportamental** – ABPMC. Londrina, Paraná, 2003a.

BOTOMÉ, S.P.; KUBO, O.M.; ZANELLI, J.C.; TONELLI, J. **Noção de variável, graus de uma variável, níveis de mensuração, variável dependente, variável independente, variáveis intervenientes e variáveis**. Roteiro de estudo para o Módulo “Metodologia de pesquisa”, do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, usado no primeiro semestre de 2003. Florianópolis (SC), 2003b. (trabalho não publicado).

BOTOMÉ, S.P.; KUBO, O.M.; ZANELLI, J.C.; TONELLI, J. (2003c). **Um esquema organizativo para decidir o que fazer com os procedimentos de preparação dos mestrados e para orientação das dissertações de mestrado em relação a análise e interpretação de dados.** Texto elaborado para uso didático interno no Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis (SC). Não publicado.

BOTOMÉ, S.P.; RAMOS, N.A.; PINTO, S.M.; BEHRENS, M.A.; MARTIM, I.; SERMANN, L.I.C.; SCHUARTZ, M.A.M.; LEITÃO, V.R. **Diretrizes para o ensino de graduação:** o projeto pedagógico da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba: Ed. Universitária Champagnat, 2000a.

BOTOMÉ, S.P.; RIZZON, L.A.. Medidas de desempenho ou avaliação da aprendizagem em um processo de ensino: práticas usuais e possibilidades de renovação. **Chronos**, v.30, n.1, p.7-34, 1997.

BOTOMÉ, S.P.; ROSENBERG, C.P.. Contribuição da Psicologia à Saúde Pública: análise de experiência. **Psicologia**, v.3, p.1-25, 1981.

BOTOMÉ, S.P.; SANTOS, E.V. Ensino na área da saúde: o problema do objeto de trabalho. **Ciência e Cultura**, v.36, n.6, p.910-923, jun. 1984.

BOTOMÉ, S.P.; SOUZA, D.G. **Linguagem:** uma classe comportamental com múltiplas funções. São Carlos (SP): Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos, 1982. (texto não publicado).

BRASIL. **I Conferência Nacional de Saúde do Trabalhador.** Relatório Final. Brasília: Ministério da Saúde, 1986.

_____. **II Conferência Nacional de Saúde do Trabalhador.** Relatório Final. Brasília: Ministério da Saúde, 1994.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Lei nº 8080/90, Lei Orgânica da Saúde de 19 de setembro de 1990.** Brasília, DF, 1990.

BRASIL. **Ministério da Previdência Social Saúde e Segurança Ocupacional**. 2007. Disponível em:

<<http://www.mpas.gov.br/conteudoDinamico.php?id=39>>. Acesso em: 24/05/2010.

_____. Ministério da Saúde. Caderno de Legislação em Saúde do Trabalhador. **Legislação em Saúde. Série E**. 2.ed. Revista ampliada. Brasília, DF, 2005a.

_____. Ministério da Saúde. **III Conferência Nacional de Saúde do Trabalhador**. Relatório Final. Brasília: Ministério da Saúde, 2005b.

_____. Portaria Interministerial nº 800, de 3 de maio de 2005. Brasília, 2005c.

_____. Portaria MS nº 2.437, de 7 de dezembro de 2005. Brasília, 2005d.

_____. Portaria MS nº 1.679, de 19 de setembro de 2002. Brasília, 2002.

_____. Portaria MS nº 3.120, de 1º de Julho de 1998. Brasília, DF, 1998a.

_____. Portaria MS nº 3.908, de 30 de outubro de 1998. Brasília, 1998b.

CARRARA, K. Causalidade, relações funcionais e contextualismo: algumas indagações a partir do Behaviorismo radical. **Interações**, v.9, n. 17, p.19-54, jan-jun, 2004.

CARVALHO, A.M.A. Atuação psicológica: alguns elementos para uma reflexão sobre os rumos da profissão e da formação. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v.2, p.7-9, 1984.

CENAFOR. Centro Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal para a formação profissional. **Curso de técnica de pesquisa**: Survey. São Paulo: Ministério da Educação e Cultura, 1980.

CEGALLA, D.P. **Nova minigramática da língua portuguesa**. 3.ed. São Paulo: IBEP, 2008.

CHANLAT, S.F. Modos de Gestão: saúde e segurança no trabalho. In: DAVEL, E.P.B.; VASCONCELLOS, J. G. M. **Recursos Humanos e subjetividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

CHAVES, M.M. **Saúde e Sistemas**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1980.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE ENSINO SUPERIOR. **Tendências da educação superior para o século XXI**. Paris: Unesco; Brasília; Conselho de reitores das universidades brasileiras, 1998.

_____. **As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social**. Paris: Unesco; Brasília; Conselho de reitores das universidades brasileiras, 2009.

COPI, I.M. Definição. In: COPI, I.M. **Introdução à lógica**. 2.ed. São Paulo: Mestre Jou. v.2, p.47-71, 1978.

CORTEGOSO, A.L.; BOTOMÉ, S.P. (2002). Comportamentos de Agentes Educativos como Parte de Contingências de ensino de Comportamentos ao Estudar. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 22, n.1, p. 50-65, 1978.

COZBY, P.C. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento**. São Paulo: Atlas, 2003.

D'AGOSTINI, C.L.A.F. **Aprendizagens propostas por professores como objetivos para compor a formação profissional do psicólogo**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis (SC), 2005. (texto não publicado).

DEJOURS, C.A. **A banalização da injustiça social**. 2.ed. São Paulo: FGV, 1999.

DE LUCA, G.G. **Características de componentes de comportamentos básicos constituintes da classe de comportamentos denominada “Avaliar a confiabilidade de informações”**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis (SC), 2008.

DE MARCHI, D.; STUMM, E.M.F.; REIS, M.C.T.; BIGOLIN, S.E. Uma reflexão acerca da Saúde do Trabalhador no campo da Saúde Coletiva. In: PASCHE, D.; CRUZ, I.B.M. **A Saúde Coletiva: diálogos contemporâneos**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

DIAS, E.C. Saúde do Trabalhador. Fundacentro – Fundação Jorge Duprat Figueiredo de Segurança e Medicina no Trabalho. **Saúde Meio Ambiente e Condições de trabalho**: conteúdos básicos para uma ação sindical. São Paulo, 1996.

DURAN, A.P. Alguns dilemas na formação do psicólogo: buscando sugestões para superá-los. In: Conselho Federal de Psicologia. **Psicólogo Brasileiro: Práticas emergentes e desafios para a formação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

FACCHINI, L.A. Uma contribuição da epidemiologia: o modelo da determinação social aplicado à saúde do trabalhador. In: ROCHA, L.E.; RIGOTTO, R.M.; BUSCHINELLI, J.T.P. **Isto é trabalho de gente?: vida, doença e trabalho no Brasil**. São Paulo: Vozes, 1993.

FERREIRA, A.B.H. **Miniaurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 7.ed. Curitiba: Positivo, 2008. 896p. (acompanhado de 1 CD-ROM versão 5.12).

FRANKEN, J.V. **Avaliação da formação específica do psicólogo organizacional e do trabalho a partir daquilo que está proposto nos planos de ensino de disciplinas relacionadas ao seu campo de atuação profissional**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis (SC), 2009. (texto não publicado).

GARCIA, M.P. **Classes de comportamentos constituintes de intervenções de psicólogos no subcampo de atuação profissional de psicoterapia com apoio de cães**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis (SC), 2009. (texto não publicado).

GARCIA, O.M. **Comunicação em Prosa moderna**: aprenda a escrever, aprendendo a pensar. 26. Ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

GOLDBERG, M.A.A.. Uma análise de fidedignidade da taxonomia de objetivos educacionais de Benjamin Bloom. **Caderno de Pesquisa**, Fund. Carlos Chagas, v.6, p.56-71, 1972.

HELOANI, J.R.; CAPITÃO, C.G. Saúde mental e Psicologia do Trabalho. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, v. 17, n. 2, abr./jun. 2003.

HOLLAND, J.G. Servirán los principios conductuales para los revolucionários? In: KELLER, E.R.; INESTA, E.R. **Modificación de conducta**: aplicaciones a la Educación. México: Ed. Trillas, 1973.

_____. Comportamentalismo: parte do problema ou parte da solução? **Psicologia**, v.9, n.1, p.59-75, 1983.

HOUAISS, A.; VOLLAR, M.S.; FRANCO, F.M.M. **Dicionário Houaiss de sinônimos e antônimos**. Rio de Janeiro: Objetiva. 954 p., 2003.

JACQUES, M.G.; CODO, W. Saúde Mental & Trabalho: Leituras. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

KAUFFMAN, R. A. Evaluaciones de necesidades: internas y externas. **Revista de tecnologia educativa**, v.1, n.3, p. 84-91, 1977.

KIENEN, N. **Percepção das relações entre trabalho e saúde de professores e alunos universitários**. Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis (SC), 2004.

KIENEN, N.; BOTOMÉ, S.P. As relações entre controle sobre o trabalho e condições de saúde de alunos universitários. **Interação em Psicologia**, v. 7, n. 2, p. 11-22, 2003.

KUBO, O.M. **Identificação de variáveis**. Texto adaptado de Curso de Técnica de Pesquisa: Survey, da Fundação Cenafor. São Paulo, 1977, para uso interno em disciplinas dos cursos da Universidade Federal de São Carlos, 1993.

KUBO, O.M.; BOTOMÉ, S.P. Ensino-Aprendizagem: interação entre dois processos comportamentais. **Interação**, jan./dez., 133-171, 2001a.

KUBO, O.M.; BOTOMÉ, S.P. (2001b). Formação e atuação do psicólogo para o tratamento em saúde e em organizações de atendimento à saúde. **Interação**. Curitiba, n.5, p. 93-122.

_____. A transformação do conhecimento em comportamentos profissionais na formação do psicólogo: as possibilidades nas diretrizes curriculares. In: BRANDÃO, M. Z. et al. **Sobre comportamento e cognição**: a história e os avanços, a seleção por consequências em ação, Santo André: ESETec Ed. Associados, 2003.

KUBO, O.M.; VETTORAZZI, A.; FRARE, E.; SOUZA, F.C.; QUEIROZ, F.P.; DE LUCA, G.G.; MOSKORZ, L. Avaliação de um programa para ensinar comportamento empático para crianças em contexto clínico. **Interação**. Curitiba, v. 9, n. 2, p. 357-371, 2005.

LEVINE, S.; ELZEY, F.F. **Uma introdução programada às medidas em Educação e Psicologia**. Porto Alegre: Ed. Globo, 1976.

LAURELL, A.C.; NORIEGA, M. **Processo de Produção e Saúde**: Trabalho e desgaste operário. São Paulo: Editora Hucitec, 1989.

LE VEN, M.M. **Trabalho e Democracia**: a experiência dos metalúrgicos mineiros (1978-1984). São Paulo. Tese de Doutorado. Departamento de Ciência Política da Universidade de São Paulo, 1988.

LUFT, C.P. **Dicionário prático de regência nominal**. São Paulo: Ática, 554 p., 1992.

_____. **Dicionário prático de regência verbal**. São Paulo: Ática, 1996.

LUIZ, E.C. **Classes de comportamentos componentes da classe geral “projetar a vida profissional”, organizadas em um sistema comportamental**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis (SC), 2008.

MACHADO, J. **Manual da falta de estilo: como tirar proveito das distrações alheias para melhorar seu texto**. 3.ed. Editora Best Seller, São Paulo, 1994.

MAEMO, M.; CARMO, J.C. **Saúde do Trabalhador no SUS**: aprender com o passado, trabalhar o presente, construir o futuro. São Paulo: Hucitec, 2005.

MAGER, R.F. **A formulação de objetivos de ensino**. Porto Alegre: Globo, 1976.

MARX, K. **O capital**: crítica de economia e política. Livro 1, v. 1, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MATOS, M.A. Análise de contingências no aprender e no ensinar. In: ALENCAR, E.S. **Novas contribuições da Psicologia aos processos de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

MATTANA, P.E. **Comportamentos profissionais do terapeuta comportamental como objetivos para sua formação**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis (SC), 2004. (texto não publicado).

MELLO, S.L. **Psicologia e profissão em São Paulo**. São Paulo: Ática, 1975.

MERLO, A.R.C.; JACQUES M.G.C.; HOEFEL, M.G.L. Trabalho de Grupo com Portadores de Ler/Dort: Relato de Experiência. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, v.14, n.1, 2001.

MERLO, A.R.C.; ZANINI, P.; FÜRSTENAU, C.R.; PACINI, L. As transformações no serviço público e a saúde dos trabalhadores da seguridade social de Porto Alegre. In: MERLO, A.R.C. **Saúde e trabalho no Rio Grande do Sul**: realidade, pesquisa e intervenção. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

MENDES, R.; DIAS, E.C. Saúde dos Trabalhadores. In: ROUQUAYROL, M.Z.; ALMEIDA FILHO, N. **Epidemiologia e Saúde**. 5ª ed. Rio de Janeiro: MEDSI, 1999.

MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I.M. **Por que planejar? Como planejar?**: currículo, área, aula. 10.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. Disponível em: <<http://.michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>>. Acesso em: set. 2009.

MOREIRA, M.B. “Em casa de ferreiro, espeto de pau”: o ensino de Análise Experimental do Comportamento. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**. v.6, n.1, p.73-80, 2004.

NALE, N.. Programação de ensino no Brasil: O papel de Carolina Bori. **Psicologia USP**, v.9, n.1, 275-301, 1998.

NARDI, H.C. Saúde do Trabalhador. In: CATTANI, A.D. **Trabalho e tecnologia: dicionário crítico**. Petrópolis: Vozes, p.283-287, 2002.

_____. Saúde do trabalhador, subjetividade e interdisciplinaridade. In: MERLO, A.R. C. **Saúde e Trabalho no Rio Grande do Sul: realidade, pesquisa e intervenção**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 408p., 2004.

NAVARRO, V.L. O trabalho e a saúde do trabalhador na indústria de calçados. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, v. 17, abr./jun., 2003.

OLIVEIRA, M.H.B.; VASCONCELLOS, L. C. F. Política de saúde do trabalhador no Brasil: muitas questões sem respostas. **Cadernos de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, abr./jun 2., 1992.

OLIVEIRA, M.; HÜBNER, M. **Ciência e pesquisa em Psicologia: uma introdução**. São Paulo: EPU, 1984.

ONZI, L. **Comportamentos profissionais como objetivos de aprendizagem para o ensino de graduação em turismo**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis (SC), 2004. (texto não publicado).

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). Unicef. **Relatório final da Conferência Internacional sobre Cuidados Primários de Saúde**. Brasília, 1979.

OTANIO, K. Rede de saúde do trabalhador para o estado de São Paulo. **São Paulo em Perspectiva**, v.17, n.1, São Paulo, jan./mar, 2003.

PARRA, N. Tecnologia da Educação e o ensino superior – perspectivas. **Educação Brasileira**. v.1, n.2, p.59-86, 1978.

PAVLOV, I.P. **Conditioned reflexes**: The physiological activity of the cerebral cortex. London: Oxford University Press, 1927.

POPHAM, W. J.; BAKER, E. **Como planejar a seqüência de ensino**. Porto Alegre: Ed. Globo, 1976.

POSNER, G.J.; STRIKE, K.A. **Ideology versus technology**: the bias of behavioral objectives. *Educational Technology*, May, p.28-34, 1975.

PRIBERAM INFORMÁTICA. **Dicionário Priberam da língua portuguesa**. Disponível em: <<http://www.priberam.com/dlpo>>. Acesso em: set. 2009.

REBELATTO, J.R; BOTOMÉ, S.P. **Fisioterapia no Brasil**: fundamentos para uma ação preventiva e perspectivas profissionais. 2.ed. São Paulo: Manole, 1999.

RIBES, E. Formación de profesionales e investigadores en Psicología con base en objetivos definidos conductualmente. **Enseñanza e Investigación en Psicología**. v.1, n.2, 18-23, 1976.

RIGOTTO, R.M. O homem e o trabalho. In: ROCHA, L.E.; RIGOTTO, R.M. ; BUSCHINELLI, J.T.P. **Isto é trabalho de gente?**: vida, Doença e trabalho no Brasil. São Paulo: Vozes, 1993.

RIZZON, L.A. **Influência das características da observação e do registro dos desempenhos dos alunos nas dimensões profissionais da interação entre professor e alunos no processo de produção de aprendizagem**. Tese de Doutorado em Psicologia pela Universidade Pontifícia de Salamanca. Salamanca, Espanha, 1998.

ROHRBACHER, C.L. **Características do conhecimento produzido em Psicologia nos planos de ensino de cursos de graduação em Administração de empresas**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis (SC). Não publicado, 2009.

SAGAN, C. **O mundo assombrado pelos demônios**: a ciência vista como uma vela no escuro. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SAMPAIO, J.R. Psicologia do Trabalho em três faces. In: GOULART, I.B.; SAMPAIO, J.R. **Psicologia do Trabalho e Gestão de Recursos Humanos**: estudos contemporâneos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

SANTOS, G.C.V. **Características das competências e dos comportamentos profissionais propostos nas diretrizes curriculares como delimitação do campo de atuação profissional do psicólogo**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis (SC), 2006.

SANTIAGO, A.J. **Comportamentos profissionais básicos constituintes do processo de produção da obra arquitetônica**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis (SC), 2002.

SATO, L. O psicólogo e a saúde do trabalhador na área sindical. In: CAMPOS, F.C.B. **Psicologia e Saúde**: repensando práticas. Editora Hucitec, São Paulo, 1992.

SATO, L.; BERNARDO, M.H. Saúde mental e trabalho: os problemas que persistem. **Ciência e Saúde Coletiva**. v.10, n. 4, Rio de Janeiro, oct./dec. 2005.

SHIMAKURA, S.E. Relações entre variáveis. 2006. Disponível em: <<http://leg.ufpr.br/~silvia/CE003/node72.html>>. Acesso em 01/06/2010.

SILVA, A.L.P. **Desenvolvimento de comportamentos profissionais de avaliação em Psicologia na formação de psicólogos**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis (SC), 2004. (não publicado).

SILVA, E.S. A inter-relação trabalho-saúde mental: um estudo de caso. **RAE – Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v.32, n. 4, p.70-90, 1992.

SKINNER, B.F. **Contingencies of reinforcement**. New York: Appleton-Century-Crofts, 1969.

SKINNER, B.F. **Tecnologia de ensino**. São Paulo: Ed. Herder e Ed. Da Universidade de São Paulo, 1972

_____. **Questões recentes na análise comportamental**. Tradução de A.L. Neri. 6.ed. São Paulo: Papirus. 1995.

_____. **Ciência e comportamento humano**. 11.ed., São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SPINK, P. Saúde mental e trabalho: o bloqueio de uma prática acessível. In: Campos, F. C. B. **Psicologia e Saúde**: repensando práticas. Editora HUCITEC, São Paulo, 1992.

STÉDILE, N.L.R. **Prevenção em saúde: comportamentos profissionais a desenvolver na formação do enfermeiro**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos (SP), 1996.

TEACHING MACHINES INCORPORATED – A Division of Croler, Incorporated. **Princípios básicos para programação de ensino**. Não publicado, 1961.

TEIXEIRA, F.C. **Avaliação da eficácia de um programa para ensinar pais a analisar e sintetizar comportamentos na interação com seus filhos**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis (SC), 2010.

TOSI, P.C.S. **Expectativas de responsáveis por setores de recursos humanos em relação à atuação do psicólogo em organizações**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis (SC), 2005. (não publicado).

VARGAS, J.S. **Como formular objetivos comportamentais úteis**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1974.

VIECILI, J. **Classes de comportamentos que compõem a formação do psicólogo para intervirpor meio de pesquisa sobre fenômenos psicológicos, derivadas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia e da formação desse profissional.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis (SC), 2008.

WRUCK, D.F. **Comportamentos característicos da dimensão ética na formação do psicólogo.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis (SC), 2004.

YAMAMOTO, O.H.; OLIVEIRA, I.F.; CAMPOS, H. Demandas sociais e formação profissional em psicologia. **Revista do Departamento de Psicologia – UFF**, v.14, n.1, p.75-86. jan.-jul. 2002.

ZANELLI, J.C. Movimentos emergentes na prática dos psicólogos brasileiros nas organizações de trabalho: implicações para a formação. In: Conselho Federal de Psicologia. **Psicólogo Brasileiro: Práticas emergentes e desafios para a formação.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

ZANELLI, J.C.; BASTOS, A.V.B. Inserção profissional do psicólogo em organizações e no trabalho. In ZANELLI, J.C.; BORGES-ANDRADE, J.E.; BASTOS, A.V.B. **Psicologia, Organizações e Trabalho no Brasil.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICE

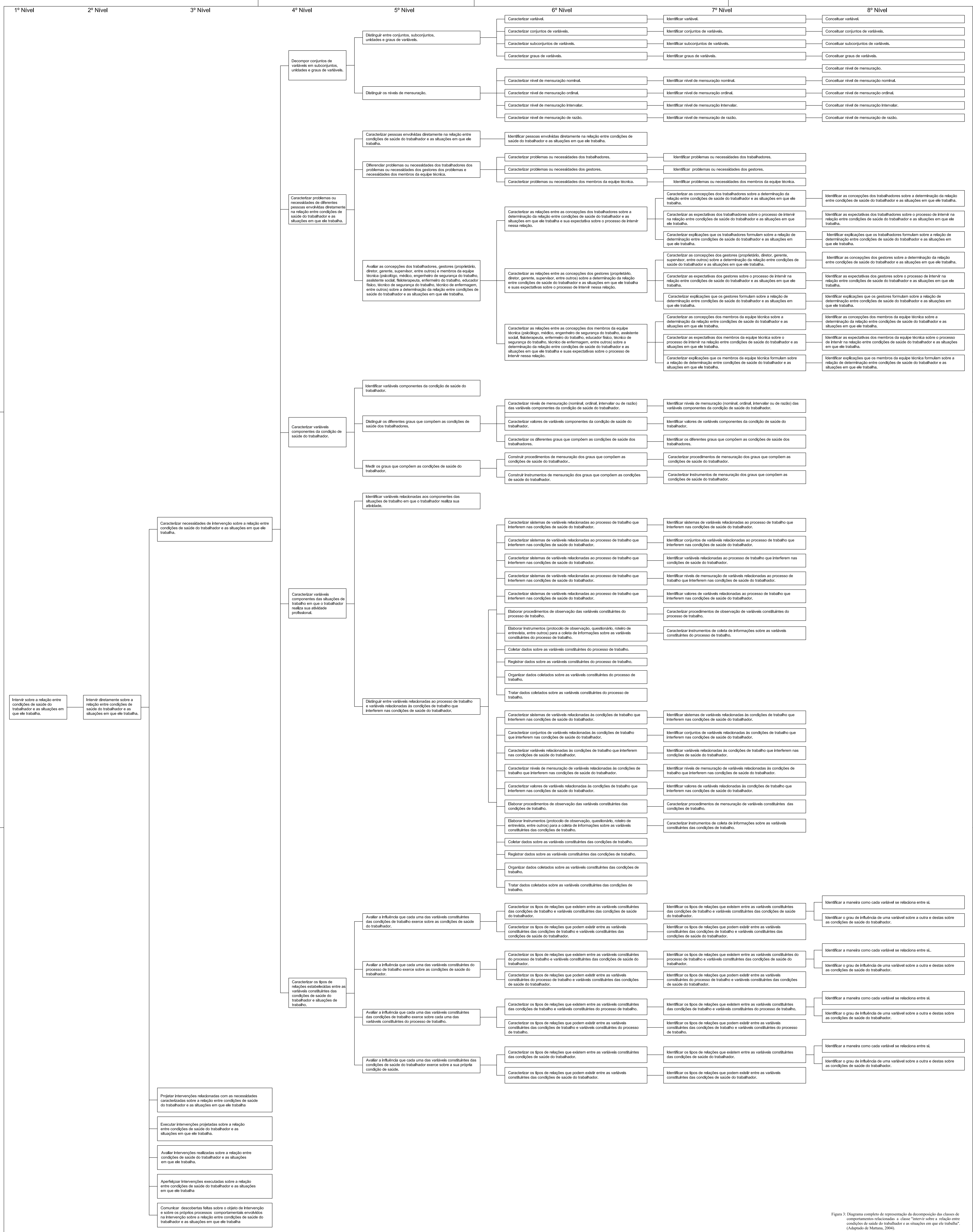


Figura 3: Diagrama completo de representação da decomposição das classes de comportamentos relacionadas a classe "intervir sobre a relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha" (Adaptado de Mattana, 2004).